

Käyttäytymisen erityisyyden muuttuvia ja pysyviä diskursseja

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Erityispedagogiikka
Pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2020
Jussi Pulkkinen

Ohjaaja: Markku Jahnukainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Erityispedagogiikka	
Tekijä - Författare – Author Jussi Pulkkinen			
Työn nimi - Arbetets titel Käyttäytymisen erityisyyden muuttuvia ja pysyviä diskursseja			
Title Changing and permanent discourses on the specifity of behavior			
Oppiaine - Läroämne – Subject Erityispedagogiikka			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-tutkielma / Markku Jahnukainen		Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82s + 1liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Lasten käyttäytymisen erityisyys ja käyttäytymiseltään erityisiksi nimetyt lapset on koulukeskusteluissa nostettu syyksi oppimistulosten huononemiseen, opettajien ajankäytön ongelmiin ja jopa lasten enemmistön selviämiseen peruskoulussa. Lapsen nimeäminen erityiseksi vaikuttaa tämän opetuksen tapaan ja paikkaan ja siksi on tarpeellista tarkastella lapsen määrittelyjä ja diskursseja. Tutkielman tarkoitus oli selvittää miten käyttäytymisen erityisyys ja tutkimuksessa sekä koulun todellisuudessa monin tavoin nimetty käytöshäiriöinen lapsi rakentuu asiantuntijoiden artikkeleissa sekä tarkastella käyttäytymisen erityisyyttä käyttämällä vammaistutkimuksen sosiaalisen vammaisuuden mallia erityisyyden tarkastelussa. Sahlins`in kulttuurisen teorian mukaista luentaa käytettiin täydentämässä paradigmojen kautta hahmotettua erityispedagogiikan tieteenalan muutosta. Tutkimuksessa tuodaan esiin niitä diskursseja, joilla erityispedagogiikan asiantuntijat ovat rakentaneet lapsen käyttäytymisen erityisyyttä "Lasten erityishuolto ja -opetus" -kirjasarjassa seitsemän vuosikymmenen aikana. Näitä diskursseja tarkastellaan erityisopetuksen muutosten ja erityispedagogiikan paradigmojen kontekstissa</p> <p>Tutkimuksessa käytettiin tutkimus- ja analyysimenetelmänä kriittistä diskurssianalyysia. Tutkimuksen aineiston muodosti "Lapsen erityishuolto ja -opetus" -kirjasarjan kolmentoista painoksen lapsen käyttäytymisen erityisyyttä käsittelevät tekstit. Tekstiaineisto analysoitiin jakamalla ne teemoihin tekstien lääketieteellisiin, vammaan tai ominaisuuteen liittyvien määrittelyjen perusteella sekä erityisyyden sosiaalisen rakentumiseen ja luomiseen perustuvien määrittelyjen perusteella tutkimuksen teoriataustan mukaisesti. Valituista tekstinäytteistä analysoitiin mihin erityisyyden syyt paikallistuvat ja mikä on lapsen konstruktio niissä ja nimettiin diskurssit. Näitä diskursseja tarkasteltiin myös erityisopetuksen ja erityispedagogiikan muutosten konteksteissa</p> <p>Aineistossa rakentui psyko-lääketieteelliseen tulkintaan perustuva hegemoninen diskurssi, joka eri aikoina määritti lapsen positioksi lapsen psykologisen ja biologisen rakenteensa uhri, kehityksellisesti ympäristöön mukautumattoman lapsen, lapsen, joka reagoi ympäristöönsä ja vuorovaikutukseen patologiallaan ja sisäiseltä olemukseltaan vaurioituneen lapsen. Hegemoniselle diskurssille rakentui myös rinnakkaisia ja siihen kietoutuneita diskursseja. Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit aineistossa heijastelivat erityisopetuksen ja erityispedagogiikan paradigmojen muutoksia ja erityisyyden määrittelyn kategorian kulttuurista uusintamista. Tutkimuksen mukaan psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukainen diskurssi on "Lapsen erityishuolto ja -opetus" -kirjasarjan hegemoninen diskurssi, jossa lapsen positio on erityisellä käyttäytymisellä oirehtia sisäistä patologiaa. Aineiston diskurssit ja lapsen positiot heijastavat erityisopetuksen ja erityispedagogiikan muutoksia sekä tieteenalan kulttuurista rakennetta.</p>			

Avainsanat - Nyckelord	Käytöshäiriöt, häiriökäyttäytyminen, vammaistutkimus, erityispedagogiikka
Keywords	Behavioral problems, emotional and behavioral disorders, disability studies, special education
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited	Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information	



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Special Education	
Tekijä - Författare - Author Jussi Pulkkinen			
Työn nimi - Arbetets titel Käyttäytymisen erityisyyden muuttuvia ja pysyviä diskursseja			
Title Changing and permanent discourses on the specificity of behavior			
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnukainen		Aika - Datum - Month and year May 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>The specificity of children's behavior and children considered as special have been raised in school discussions as the cause of deteriorating learning outcomes, causing problems with teachers' time use and preventing teaching of the so called majority of children in primary school. Naming a child special affects the way and place of his/her teaching and therefore it is necessary to look at the definitions and discourses of special behavior. The purpose of the thesis was to find out how the behavioral problems and a child with a behavioral disorder named in many ways is constructed in expert articles and to examine the specificity of behavior using the social disability model of disability research. Sahlin's cultural model was used as a way to study the change in the discipline of special education together with changes outlined through paradigms. The study highlights the discourses special pedagogy experts have built on the specificity behavior of a child in the book series "Childrens' Special Care and Education in Finland" over seven decades. These discourses are considered in the context of changes in special education and paradigms of special education.</p> <p>Critical discourse analysis was used as a research and analysis method in the study. The material of the study consisted of the texts of the thirteen editions of the book "Childrens' Special Care and Education in Finland", dealing with behavioural disorders. The textual material was analyzed by thematizing the medical, disability or feature related definitions of these texts, as well as the definitions of the social construction and creation of specificity according to the theoretical background of the research. After the thematizing, the selected text samples were analyzed for how the causes of specificity are localized and what is the child's position in them, and the discourses formed by these were named. These discourses were also examined in the context of changes in special education and the paradigms of special education.</p> <p>The research showed a hegemonic discourse based on psycho-medical interpretation, which at different times defined the child's position as a victim of the child's psychological and biological structure and as a child who is not mentally adaptive. Parallel and intertwined discourses were also built on a hegemonic discourse. The discourses of the specificity of behavior in the material reflected changes in the paradigms of special education and special pedagogy and the cultural reproduction of the category of specificity. According to the study, the discourse based on psycho-medical interpretation is the hegemonic discourse of the "Special Care and Education of the Child in Finland" book series, in which the child's position is a child with internal pathology. The discourses of the material and the child's positions reflect changes in special education and in the paradigms of special education, as well as the cultural structure of the discipline.</p>			



Avainsanat - Nyckelord

Käytöshäiriöt, häiriökäyttäytyminen, vammaistutkimus, erityispedagogiikka

Keywords

Behavioral problems, emotional and behavioral disorders, disability studies, special education

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) *ethesis.helsinki.fi*

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

Sisällysluettelo

Johdanto.....	3
1 Teoreettinen tausta.....	6
1.1 Vammaisliike ja vammaistutkimus	6
1.2 Vammaisuus ja luodut rakenteet sen määrittelyssä	8
1.3 Vammaisuus ja luodut merkitykset sen määrittelyssä	9
1.4 Vammaisuuden lääketieteellinen määrittely	10
1.5 Sosiaalisen vammaisuuden mallin kritiikki	12
1.6 Vammaisuuden sosiaalinen malli tässä tutkimuksessa	14
2 Muutos ja pysyvyys erityispedagogiikan tieteenalassa ja erityisopetuksessa	16
2.1 Sahlins `in antropologinen näkökulma kulttuuriseen muutokseen.....	16
2.2 Muutokset suomalaisessa erityispedagogiikassa kuvattuna paradigmojen kautta	17
3 Näkökulmia sosiaalisiin, emotionaalisiin ja käyttäytymisen vaikeuksiin ..	20
3.1 Diagnostiset luokittelut	20
3.2 Käyttäytymisen erityisyyden moninainen määrittely	21
3.3 Käyttäytymisen erityisyyden määrittelyn ongelmallisuus	23
3.4 Erityisyyden ja erityisen käyttäytymisen diskurssien tutkimus	25
4 Suomalaisen erityisopetuksen historiaa oppivelvollisuuskoulussa	28
4.1 Hapuileva erityisopetus oppivelvollisuuskoulussa 1921–1944	28
4.2 Kiinnittyvä erityisopetus 1945–1969	29
4.3 Vakiintuva erityisopetus ja yhtenäinen peruskoulu 1970–1980-luvuilla.....	31
4.4 1990-luvun uusliberalistinen peruskoulu	33
4.5 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki 2010-luvulla	34
5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	36
6 Tutkimuksen toteutus.....	37
6.1 Kriittinen diskurssianalyysi tutkimuksen ohjaajana ja menetelmänä	37
6.2 Aineisto.....	39
6.2.1 ”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” -kirjasarja.....	40
6.2.2 Lasten käyttäytymisen erityisyyttä käsittelevät tekstit.....	40
6.3 Aineiston analysointi	42
7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa	47
7.1 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit	47
7.1.1 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit muotoutuvassa käsi- ja oppikirjassa painoksissa 1.–2.	47
7.1.2 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit vakiintuvassa käsi- ja oppikirjassa painoksissa 3.–7.	49
7.1.3 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit monien näkökulmien käsi- ja oppikirjassa painoksissa 8.–10.	51
7.1.4 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit erityishuollon ja -opetuksen tieteellisten artikkelien muodostamassa käsikirjassa painoksissa 11.–13.....	54
7.4 Tulosten yhteenveto ja tulkinta	59
7.4.1 Aineistossa esiintyneet erityisyyden diskurssit.....	59

7.4.2 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssien sijoittuminen erityisopetuksen muutoksiin ja erityispedagogiikan paradigmojen ja kulttuurisen rakenteen kehykseen.....	63
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

8 Luotettavuus ja eettisyys.....	68
8.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	68
8.2 Tutkimuksen eettisyys.....	69
Pohdintaa	71
Lähteet.....	76
Liitteet	83

TAULUKOT

Taulukko 1. Vammaisuuden mallit.	10
Taulukko 2. Erityisyyden diskurssit aineistokokonaisuuksissa.....	58

KUVIOT

Kuvio 1. Esimerkki analyysistä.....	44
-------------------------------------	----

Johdanto

Erityiseksi määritellyn lapsen opintien ja opetuksen tapojen ja paikkojen pohdiskelu ei rajoitu vain oppilaan, tämän perheen ja lapsen opetuksesta ja kasvatuksesta vastaavien piiriin. Tämä keskustelu on myös osa yhteiskunnallista koulutuspoliittista debattia. Opettajien ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen on kertonut aineenopettajien ajan menevän erityistä tukea tarvitseviin ja kuinka ”suuri massa jää selviytymään itsekseen”. Samassa Hanna Gråstenin ”Mahdoton yhtälö” otsikoidussa kirjoituksessa lapsen erityisen tuen saanti integroituna yleisopetukseen liitetään myös valtakunnalliseen Pisa-tulosten laskuun. (Iltasanomat, 3.5.2019.)

Jari Salminen (2012, s. 201) esitti samankaltaisen arvion erityiseksi määritellyjen, siis tietyn asteista tukea saavien, haitallisuudesta muiden oppimiseen lähes välittömästi 2011 voimaan tulleen kolmiportaisen tuen tuoneen lakiuudistuksen jälkeen ennustaen, että ”mahdolliset kommunikaatiovaikeudet tai lisääntyvät järjestyshäiriöt synnyttävät uusia opetuksen etenemiseen vaikuttavia tekijöitä, usein hidasteita” sekä oppimistulosten heikkenemistä ”jo lyhyen ajan sisällä”. Näiden puhetapojen aseman osana koulun kulttuurin syvärakennetta osoittaa Joel Kivirauman (1989, s. 199) maininta 1930-luvun kansakoulun tarkastajan huolesta oppikoulun pohjakouluna toimineen kansakoulun toiminnan tehokkuutta haittaavista oppilaista, jotka tulisi saada erilleen opetettaviksi apukouluun.

Erityispedagogiikan professorit toteavat OAJ:n verkkosivujen artikkelin mukaan vain tuetun inklusion toimivan ja opetuksen paikan määrittävän yksilöllisistä tarpeista käsin. Toisaalta samassa yhteydessä professori Markku Jahnukaisen mukaan opetuksen paikat ja tavat ovat osa kuntapolitiikkaa ja kuntien virkamiesten vallankäyttöä. (oaj.fi./<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-jatiedotteet/2018/erityispedagogiikan-professorit-vain-tuettu-inkluisio-toimii/>) Siten myös erityispedagogiikan toimijoiden tekemä erityiseksi määrittely liittyy vääjäämättä yksilön tilanteen ja koulun, sen kulttuurin sekä oppimisen kontekstin ulkopuolisiin talousdiskursseihin ja yhteiskunnalliseen valtaan.

Erityispedagogiikan tieteenalan ja erityisopetuksen toimijoiden diskurssit vaikuttavat osaltaan lasten elämään koulussa luomalla näiden tiloista ja tilanteista tietynlaisia. Näin ne ovat osa koulun luokittelutehtävää määritellen esimerkiksi normaalia ja erityistä käyttäytymistä (Rinne, 2012, s. 28). Ne ovat lisäksi edellä kuvaamillani tavoilla osa yhteiskunnallista keskustelua ja erityisopetuksen järjestämisen perusteluita koulukeskustelussa myös laajemmassa rakenteellisessa kontekstissa Siksi on tärkeää tutkia näitä diskursseja ja tehdä niitä näkyviksi.

Tämän tutkielman perusvire on näiden ammattitoimijoiden diskurssien ja tekstien näkeminen sosiaalisina tekoina. Tutkin näitä sosiaalisia tekoja vammaisuuden/erityisyyden sosiaalisen mallin teoreettisesta näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto on suomalaisen erityishuollon ja -opetuksen pitkäaikainen kirjasarja ”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa”. Tämä kirjasarja on muokannut suomalaista erityispedagogiikan tieteenalaa ja erityisopetuksen kenttää sekä antanut äänen ja toiminnan suuntaviivoja erityispedagogiikan ja erityisopetuksen toimijoille 1950-luvulta 2010-luvulle. Käsikirjojen teksteillä on erityinen tarkoitus: vaikuttaa erityisopetuksen käytäntöihin ja tiettyihin tulkintoihin käyttäytymisestä. Nämä käytännöt vaikuttavat myös muihin institutionaalisiin käytäntöihin, kuten koulujen toimiin ja opettajankoulutukseen

Tutkielmassani jatkan kandidaatin työssäni aloittamaani erityisyyden määrittelyn tutkimista. Käytän tämän tutkimuksen teoriataustassa tämänlaista käsittelyä varten kirjallisuuskatsauksena tekemäni kandidaatin työn tekstejä ja lähteitä muokaten ja laajentaen niitä. Tässä tutkimuksessa näkökulma on kuitenkin toinen – yleisten määrittelyjen sijaan tutkin sitä, miten erityispedagogiikan ja erityisopetuksen toimijat ovat rakentaneet erityistä lasta määrittämällä käyttäytymisen erityisyyttä. Näitä diskursseja avaan erityisesti sosiaalisesti luodun ja rakennetun vammaisuuden käsitteiden kautta ja pyrin valottamaan erityispedagogiikan toimijoiden diskurssien kautta käyttämää valtaa. Valta nähdään tässä tutkimuksessa siis osana erityiseksi määrittelyn sosiaalisia käytäntöjä (esim. Jokinen ja Juhila, 2016, s. 75).

Koska kirjasarja, josta aineistoni tekstit ovat, muodostaa historiallisen jatkumon seitsemältä vuosikymmeneltä, tutkimuksen konteksti muodostuu suomalaisen oppivelvollisuuskoulun sekä erityisopetuksen ja erityispedagogiikan muutoksis-

ta. Vaikka tämä historiallisuus ja diskurssien liittyminen muutokseen on tätä tutkimuksen kontekstia, luentani erityispedagogiikan erityisyyden määrittelystä jatkuvana ja uusintavana on tehty huomioiden Marshall Sahlins'in esittämä näkemys kulttuurin pysyvyydestä. Tätä kulttuurista pysyvyyttä peilaan käsitykseen tieteenalan muutoksista paradigmojen kautta määriteltynä.

1 Teoreettinen tausta

Tutkimukseni teoreettinen tausta on sosiaalisen vammaistutkimuksen näkökulma erityisyyteen ja teoria sosiaalisesti konstruoidun vammaisuuden ja fyysisen vamman erosta. Tämä määritelmä vammaisuudesta syntyi vammaisliikkeen vaatimuksia teoretisoineen sosiaalisen vammaistutkimuksen vaikutuksesta ja haastoi vammaisuutta yksilön patologiana korostavan bio-lääketieteellisen määritelmän. Historiallisesti vammaisuutta ja erityisyyttä oli pidetty yksilön piirteenä ja tragediana, johon liittyy patologisuutta, epänormaaliutta ja toiminnallisia puutteita (esim. Barnes ja Mercer, 2010, s. 1). Vammaisuus ja erityisyys patologiana on ollut koululaitoksen peruste erityiseen opettamisen paikkaan ja tapaan (esim. Moberg ja Vehmas, 2009, s. 50; Vehmas, 2005, s. 85–86). Esittelen tässä luvussa ensiksi sosiaalisen vammaistutkimuksen historiallisen taustan sen esittämän vamman ja vammaisuuden mallin kontekstiksi ja toiseksi vammaistutkimuksen mallin rakentein ja asentein muodostetusta vammaisuudesta ja bio-lääketieteellisen vammaisuuden määritelmän. Nämä mallit on esitetty myös taulukkona (taulukko 1). Lopuksi käyn läpi sosiaalisen vammaistutkimuksen vammaisuuden mallista esitettyä kritiikkiä.

1.1 Vammaisliike ja vammaistutkimus

Vammaisliike syntyi muiden 1960-luvulla eri vähemmistöjen vaikutusmahdollisuuksien parantamista ja yhdenmukaistamista vaatineiden liikkeiden ohella. Samoin kuin ihonvärin tai seksuaalinen suuntautumisen vuoksi yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta kokeneet, myös vammaiset aktivoituivat poliittisesti reaktiona lääketieteelliselle vammaisuuden määrittämiselle ja vaativat oikeutta määrätä omasta elämästään (Vehmas, 2005, s. 109). Vammaisten ihmisten kohtaamaa köyhyyttä ja syrjäyttämistä politisoitiin kansalaisoikeuskamppailun ja yhdenvertaisuus kampanjoinnin avulla ja ongelmiin nähtiin syyllisiksi individualisoivat lääketieteen määritelmät, jotka asettavat vammaiseksi määritellyn lääketieteen, kuntoutuksen ja sosiaalihuollon armoille (Barnes ja Mercer, 2010, s. 71). Yhteiskunnallisen osallistumisen esteinä pidettiin rakenteita ja asenteita elimellisten eroavaisuuksien sijaan (Braddock & Parish, 2001, s. 52). Tämän vuoksi vammaisliikkeen toiminnasta syntyneen sosiaalisen vammaistutkimuksen keskeinen periaate on elimellisen vamman ja siitä johtuvan sosiaalisen tilanteen erottaminen (Vehmas, 2005, s. 110).

Medikaalisen mallin torjuminen vammaisuutta selittävänä tekijänä on vammaistutkimuksen eri haaroja yhdistävä piirre (Williams, 2001, s. 124). Tämän periaatteen tulkintoja on vammaistutkimuksessa useita ja ne korostavat sortoa, ideologiaa tai kulttuurisia tekijöitä eri tavoin (Williams, 2001, s. 125; Barnes ja Mercer, 2010, s. 71). Tieteenalana sosiaalisella vammaistutkimuksella on juuret sekä Englannissa että Yhdysvalloissa ja siksi toisistaan poikkeavat lähtökohdat tieteenalan kehittymiselle. Englannissa tieteenalaan vaikuttivat Marxin teoriat teollistuneen yhteiskunnan rakentumisesta ja sen toiminnan lainalaisuuksista. Yhdysvalloissa muotoutumiseen vaikuttivat pragmatismien ajatukset tutkimustiedosta mahdollistamassa tehokkaampaa toimintaa ja luomassa käytännön sovelluksia. Yhdysvaltalaiseen perinteeseen liittyy sosiaalinen konstruktionismi poliittisuuden lisäksi, yhdysvaltalaisen homo- ja lesbotutkimuksen, rasismitutkimuksen ja naistutkimuksen tapaan. (Vehmas, 2005, s. 116.) Yhdysvaltalaisen ja englantilaisen tieteenalan perinteen kautta vammaistutkimuksessa nähdään vammaisuus sekä rakenteiden kautta, mutta myös asenteiden ja kielen kautta muodostuvana. Vammaisuus on siis ”foremost a social construct or creation” (Vehmas, 2004, s. 211). Vammaistutkimusta voidaan tiivistetysti määritellä tutkimukseksi, joka on kiinnostunut vammaisuudesta universaalina inhimillisenä tilana (Olkin & Pledger, 2003, s. 296).

Vammaistutkimukseen kuului alusta alkaen muiden vähemmistötutkimusten tavoin tiiviit siteet vähemmistöyhteisöihin. Samalla tutkijan ja tutkittavan väliset roolit osittain sekoittuivat ja osa tutkijoista tuli yhteisön sisältä. (Olkin & Pledger, 2003, s. 296.) Akateeminen vammaistutkimus pystyi näin tuomaan esiin ihmisten omia kokemuksia, vaikka tätä tutkimuksellista asetelmaa on myös moitittu objektiivisuuden puutteesta (Oliver ja Barnes, 2010, s. 550). Näitä moitteita selittää sosiaaliselta tai emansipatoriselta vammaistutkimukselta vaadittu sitoutuminen vammaisten ihmisten emansipaatioon ja sosiaalisen vammaisuuden mallin omaksumiseen (esim. Barnes ja Sheldon, 2007, s. 6).

Sosiaaliselle vammaistutkimukselle muodostui omanlaisensa monitieteellinen tausta yhteiskuntatieteen, humanistisen käyttäytymistieteen ja varsinkin sosiologian kautta (Vehmas, 2005, s. 116). Vammaistutkimuksella on ollut vaikutusta vastaavasti oman tieteenalansa ulkopuolella valtavirran sosiologiaan, sosiaali-

politiikkaan ja opetuksen käytäntöihin (Oliver ja Barnes, 2010, s. 556). Vammaistutkimuksen asema vakiintuneena tieteenalana on herättänyt myös huolta sen synnyttäneessä vammaisaktivismissä. Sitä on arvosteltu jopa kolonisoivasta asenteesta vammaisiin ihmisiin ja vammaisten ihmisten kokemusten käytöstä tutkijoiden uran rakentamisessa. (Oliver ja Barnes, 2010, s. 551.)

1.2 Vammaisuus ja luodut rakenteet sen määrittelyssä

Vammaisuutta erotettuna ruumiillisesta vammasta selitetään sosiaalisessa vammaistutkimuksessa yhteiskunnasta eristämällä ja vaikuttamisesta poissulkemisella. Vammaisuutta synnytetään rakentamalla yhteiskuntaa ”normaalien” ehdoilla ja vammaisten toimintaa vaikeuttamalla sosiaalisilla esteillä. (Vehmas, 2005, s. 120; Oliver, 2013, s. 1024.) Fundamental Principles of Disability dokumentti julkaistiin 1970-luvun puolivälissä UPIAS -vammaisjärjestön (Union of Physically Impaired Against Segregation) julkaisemana, ja siinä tuotiin esiin ajatus vammaisuudesta yhteiskunnallisten esteiden aiheuttamana. Dikotominen malli yksilön vamman ja sosiaalisen vammaisuuden erosta kehittyi 1980-luvulla lähinnä vammaisten kanssa työskentelevien ammattilaisten käyttöön, josta malli levisi osaksi vammaisliikkeen tietoisuuden kasvua. (Oliver, 2013, s. 1024.)

Vammaisuus on mallin mukaan yhteiskunnallisten ja taloudellisten suhteiden tuottamaa ja vammaiset nähdään sorrettuna ryhmänä (Vehmas, 2004, s. 210). Barnesin (2003, s. 13) mukaan mallissa on oleellista juuri selkeä jako fyysisen vamman ja sosio-poliittisesti määrittyvän vammaisuuden välillä, ja määritelmät, jotka liittävät vammaisuuden henkilön ominaisuudeksi, hämärtävät tämän keholisen ja sosiaalisen eron. Tässä mielessä vamman ja vammaisuuden dikotomia muistuttaa sukupuolen ja sukupuolisen suuntautumisen erontekoa ja mallin mukaan vamman ja vammaisuudenkaan välillä ei voi tehdä kausaalisia oletuksia (Barnes ja Sheldon, 2007, s. 3). Vammaisuus selittyy puhtaasti sosiaalisena konstruktiona, ei yksilön puutteiden kautta ja muutokset siinä ovat yhteiskunnan järjestämisen ja rakenteiden muutoksia (Barnes, 2003, s. 14; Barnes ja Sheldon, 2007, s. 3).

Mallissa huomioidaan yhteiskunnan konkreettiset rakenteet syinä vammaisuuden ja vammaisen ihmisen taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen (Barnes, 2003, s. 20). Esimerkiksi esteellisen ympäristön vaikutus dominoefek-

tin tavoin vammaiselle mahdollisiin työn ja asumisen mahdollisuuksiin, tätä kautta elannon hankintaan, ostosmahdollisuuksia ja aiheuttaa ajan ja rahan käyttöä välttämättömiin poikkeaviin matkajärjestelyihin (Barnes, 2003, s. 19).

Vammaisuuden sosiaalinen malli liittyi alkujaan opetukseen ja varsinkin erityisopetukseen integraatio vai segregaatio -debatin kautta, kysymyksenä erityiseksi nimettyjen oppilaiden opetuksen paikasta. Pian tämä tulkinta vammaisuuden sosiaalisen mallin ja koulun suhteesta huomattiin liian suppeaksi ja todettiin inklusion vaativan laajempaa talouden, politiikan ja yhteiskunnallisten suhteiden huomioon ottamista. Koska vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan ihmistä ei vammauta yksilön toiminnallinen puute, vaan ulkoinen rakenteellinen este, myös opetuksen inklusio mahdollistuisi tämä malli omaksumalla. (Oliver ja Barnes, 2010, s. 549–550.) Erityispedagogiikan ja erityisopetuksen suhde sosiaaliseen vammaisuuden/erityisyyden malliin on osittain historiallisista syistä kompleksi. Erityispedagogiikka on sosiologisen tulkinnan mukaan osallinen erityiseksi määriteltujen marginalisointiin ja eristämiseen (Vehmas, 2005, s. 87). Käsittelen tarkemmin erityispedagogiikan tieteenalan ja erityisopetuksen liikkeessä olevaa suhdetta erityisyyden määrittelyyn luvuissa 2.2 ja 3.3.

1.3 Vammaisuus ja luodut merkitykset sen määrittelyssä

Yhdysvalloissa alkunsa saaneen sosiaalkonstruktionistisen mallin mukaan merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tietoa konstruoidessa. Kielenkäyttö luo maailmaa ja vammaisuuden merkitykset syntyvät näin sosiaalisissa yhteyksissä. Kulttuurien luodessa arvoja ja uskomuksia vammaisuus määrittyy tietynlaiseksi ruumiillisten vammojen saadessa erilaisia painoarvoja eri konteksteissa. Vammaisuus määrittyy erityisesti muiden tarpeista määritellä viälliseksi. (Vehmas, 2005, s. 120–121.)

Vammaista kuvaavat termit ja määritelmät ovat muuttuneet yhteiskunnan muuttuessa. Ramman, idiootin ja ”erityinen tarve” -termin käyttö ovat kaikki kantaneet mukanaan negatiivisen sävyn ja esittäneet ominaisuuden ei-toivottuna (Vehmas, 2005, s. 123). Barnesin (2003, s. 16) mukaan kulttuurisesti luodut asenteet näkyvät esimerkiksi abortti ja eutanasia keskustelussa ja vaikka suuri osa vammaisuudesta ei ole synnynnäistä, tämä keskustelu kyseenalaistaa ole-

massaolon oikeutta ihmisiltä, joilla on havaittava vamma. Kielteiset asenteet ja käytännöt aiheuttavat myös vammaisten ihmisten työttömyyttä ja heidän työllisyyessään sijoittumista huonosti palkattuihin töihin, joissa tarvitaan vähän ammattitaitoa ja joiden jatkuvuus on usein epävarmaa (Barnes, 2013, s. 18).

1.4 Vammaisuuden lääketieteellinen määrittely

Lääketieteellinen malli vammaisuudesta liittyy siihen syvästi olemuksellisia piirteitä, vammaisuus nähdään kiinteänä, ei-toivottuna ja sitä määrittelevät asiantuntijat, jotka kohdistavat yksilöön korjaavia toimenpiteitä (Smith, 2009, s. 16). Vehmaksen (2005, s. 116) mukaan tämän tekee ongelmalliseksi varsinkin lääketieteellinen diagnosointi oireiden tulkinnan mukaan ilman yhteyttä elimelliseen alkuperään. Yksilökeskeinen lääketieteellinen määritelmä saattaa johtaa sellaisiin käytäntöihin, jotka sortavat henkilöä, jolla on joku vamma tai erityisyys (Vehmas, 2004, s. 209). Lääketieteellinen malli liittyy keskeisesti medikalisaatioon, lääketieteeseen kuulumattomien ilmiöiden liittämiseen ihmisten ja yhteiskunnan toimintaan ja lääketieteellisten asiantuntijuuden merkityksen kasvuun yhteiskunnassa (Kivirauma, 2009, s.14). Vammaisuuden ymmärtäminen on pyritty näin tieteellistämään (Moberg & Vehmas, 2009, s. 49).

Barnes (2003, s. 8–9) antaa esimerkin vammaisuuden (lääke)tieteellistämisen projektista ja esittää, että WHO:n (World Health Organization) International Classification of Impairment Disability and Handicap (ICIDH), joka luotiin tuomaan puhtaasti lääketieteelliseen vammaisuuden selitykseen myös pitkäaikaisten ja kroonisten sairauksien seuraukset, silti selittävän vammaisuuden suhteessa vain fyysiseen ja psyykkiseen normaaliuteen. Samalle sen omaksuma lääketieteellinen määritelmä olettaa ihmiskehon muotoutuvaksi, mutta ei ota huomioon fyysisen ja sosiaalisen ympäristön muokattavuutta. Lisäksi määritelmä sitoo sekä vamman että vammaisuuden staattisiksi tiloiksi ja luo esteitä ja erontekoja virallisesti vammaisiksi määriteltujen ja muiden välille. Vammaisista ihmisistä tulee vain parannettavia, hoidettavia ja normaalistettavia. (Barnes, 2003, s. 8–9.) Edes ICIDH:sta kehitetty International Classification on Functioning (ICF) ei Barnesin (2003, s. 10–11) mukaan liitä vammaisuuden määrittelyä yksilön ulkopuoliseen sosiaaliseen kontekstiin, vaan lähtee yhä biopsykososiaalisesta määrittelystä, jossa yksilö on toiminnallisuuden lähtökohta, ja joka ei pyri sosiaaliseen ja poliittiseen inklusioon. Toisaalta Shakespeare

(2013, s. 220–221) pitää nimenomaan edellä kuvattua WHO:n ICIDH-luokittelua mahdollisena pohjana rakentaa määrittelyä vammaisuudesta kompleksisena sekä yhteiskunnallis-poliittisia että lääketieteellisiä näkökantoja vaativana ilmiönä. Shakespeare (2006, s.18) pitääkin essentiaalista, lääketieteellistä vammaisuuden määritelmää sosiaalisesti rakennetun vammaisuuden vastaparina keinotekoisena vastakkainasetteluna, jolla on vammaistutkimuksessa voimakas symboliarvo, mutta ei sisältöä.

Vammaisuuden määrittelemisen vain lääketieteellisistä lähtökohdista uusintaa osittain käsitystä vammaisuudesta moraalisena puutteena. Aiemmat moraaliset määritelmät liittivät vammaisuuteen viallisuuden, joka johtuu moraalin puutteesta, uskon heikkoudesta tai sen koettelemista. Lääketieteellinen määritelmän voidaan tukita esittävän moraalisia arvioita huonojen elämäntapojen ja käyttäytymisen yhteyksistä vammaisuuteen. Siinä missä vanha moralisoiva moraalinen käsitys näki vammaisen olevan erityisessä suhteessa Jumalaan, lääketieteellinen malli rakentaa vammaisuuden erityisessä suhteessa uskoon lääketieteellisiin interventioihin. (Olkin, 2002, s. 133.)

Erityispedagogiikan kehitykseen tieteenalana on kuulunut erityisesti kiinteä yhteys psykologiaan. Olkinin ja Pledgerin (2003, s. 296) mukaan psykologiaan kuuluu käsitys erityisyydestä epänormaalina, vikaan menneenä. Tarvitaan siis psykologian ja lääketieteen apua normaalin tilan palauttamiseen (esim. Barnes & Sheldon, 2007, s. 3). Näin erityispedagogiikkakin on usein tukeutunut tähän tulkintaan. Erityispedagogiikan kontekstissa tämä voisi tarkoittaa pedagogisten päätöksien tekoa lääketieteellisten diagnoosien perusteella. Lääketieteellinen arvovalta onkin Kivirauman (2009, s. 17) mukaan merkittävä, mutta ongelmallinen tekijä erityispedagogisten päätösten teossa siihen liittyvän normaalin käsitteen arvottavan olemuksen vuoksi.

Taulukko 1. Vammaisuuden mallit (Barnes, 2003; Olkin, 2002; Vehmas, 2005)

Malli	Syy vammaisuuteen	Yksilön asema	Seuraukset mallin omaksumisesta
Luodut rakenteet vammaisuuden sosiaalisessa mallissa	<ul style="list-style-type: none"> Sorto Yhteiskunnalliset rakenteet Valtasuhteet Rajoittava ympäristö 	<ul style="list-style-type: none"> Syrjitty Sorrettu Yksilö rajoittavassa ympäristössä 	<ul style="list-style-type: none"> Poliittinen, taloudellinen ja yhteiskunnallinen muutos Tuki Mukauttaminen Inklusio Rakenteiden ja valtasuhteiden muuttaminen
Luodut merkitykset vammaisuuden sosiaalisessa mallissa	<ul style="list-style-type: none"> Arvot Asenteet Uskomukset Kieli Kulttuurit 	<ul style="list-style-type: none"> Yksilö, jolla on vammaisidentiteetti Vammaisen henkilö itsensä määrittelijänä 	<ul style="list-style-type: none"> Kielen muutos Asenteiden muutos Kokemusasiantuntijuus Määrittelemisen subjektiivisuus
Vammaisuuden lääketieteellinen malli	<ul style="list-style-type: none"> Patologia Perimä Elämäntavat Käyttäytyminen Anomalia Toiminnallinen puute 	<ul style="list-style-type: none"> Potilas Eriytynyt yksilö Yksilö, jolla on toiminnallinen puute tai vamma 	<ul style="list-style-type: none"> Parantaminen Vamman todistaminen Toimintakyvyn vertailu Kuntoutus Palvelut Eriytynyt tuki Kontrolli

1.5 Sosiaalisen vammaisuuden mallin kritiikki

Sosiaalisen vammaisuuden mallin kehittäjänä ja puolustajana profiloituneen Oliverin (2013, s. 1025) mukaan sosiaalista vammaisuuden mallia kritisoidaan lähinnä kahdesta puutteesta. Ensiksikin malli ei huomioi riittävästi vammaa (impairment) osana vammaisuutta. Toiseksi malli esittää vammaiset yhtenäisenä joukkona, ilman riittävää huomiota rodun, sukupuolien, seksuaalisuuksien ja eri ikäryhmien moninaisuuteen. Tämän kritiikin Oliver (2013, s. 1025) esittää johtuvan mallin merkityksen väärin ymmärtämisestä, sillä malli on hänen mukaansa työkalu vammaisten tilanteen parantamisessa.

Vamman ja vammaisuuden erottavaa mallia on kritisoitu vamman huomiotta jättämisen lisäksi vammaisen ihmisen kokemusten vähättelystä ja vammaisten ihmisten kulttuurin ylenkatsomisesta. Mallin merkitystä puolustettaessa on ko-

rostettu sen pyrkimystä politisoida vammaisuuden käsite, jotta huomio saataisiin kiinnitettyä niihin moniin todellisiin puutteisiin, joiden kohteiksi joutuvat ihmiset, joiden keholliset tilat koetaan sosiaalisesti vähäarvoisiksi. (Barnes, 2003, s. 14.) Barnes (2013, s. 15) painottaa sosiaalisten ja poliittisten ratkaisujen merkitystä ja pitää yksilön kuntoutusta ja interventioita hyvin rajoittuneena ratkaisuna yhteiskunnassa, joka on rakennettu vammattomien ehdoilla. Vehmas (2010, s. 95) esittää pyrkimyksen parantaa sekä yksilön toimintakykyä että sosiaalista tilannetta parhaana tapana kohdata ihmisten moninaisuus yhteiskunnassa ja esimerkiksi kouluinstituutiossa, ja pyrkii näin yhdistämään kuntoutuksen ja sosiaaliset muutokset, siinä missä Oliver ja Barnes selvästi katsovat yhteiskunnallis-poliittiset ratkaisut jos ei ainuiksi, niin ainakin ensisijaisiksi ratkaisuiksi.

Jako rakennetun ja sosiaalisesti luodun vammaisuuden mallien välillä on osittain keinotekoinen. Vehmas (2004, s. 212) pohtii sosiaalisen mallin riittämättömyyttä selittää vammaisuus vain sosiaalisena rakenteena: esimerkiksi henkilön kävelemisen estävä vamma vammauttaa sinällään, sillä liikkumiskyky voidaan nähdä perustavana ihmisen toimintona. Toisaalta juuri yhteiset arvot ja käytännöt luovat odotukset yleisinhimillisestä toiminnallisuudesta. Näin sosiaalisesti luodut arvot ja asenteet vaikuttavat myös rakenteisiin ja niiden rakentamiseen ”normaalin” ja enemmistön ehdoilla. (Vehkakoski, 2006, s. 22; Vehmas, 2004, s. 212.) Vammaisuuden määritteleminen tapahtuu aina suhteessa normaaliin, joka tulee samalla uudelleen määritellyksi (Vehmas, 2004, s. 213). Mitään monoliittista ja pysyvää normaalia ei siis voisi olla.

Merkittävä puute sosiaalisesti määrittyvässä mallissa vammaisuudesta on sen kyvyttömyys redusoida vammaisen henkilön kokema kipu sosiaalisesti konstruktioksi. Juuri kipu liittää vammaisuuden määrittelyyn vääjäämättä normatiivisuuden ulottuvuuden: voivatko jotkin vammat olla niin rajoittavia ja epätoivottuja, että ne aiheuttavat ympäristöstä riippumatta vammaisuutta. (Vehmas, 2004, s. 213.) Vehmas (2004, s. 211, 220) pitää sosiaalisen vammaisuuden mallia perustaltaan oikeana, mutta silti riittämättömänä selittää vammaisuuden ilmiö tyhjentävästi siitä puuttuvan eettisen konseptualisoinnin vuoksi ja hän ehdottaa filosofian ja vammaistutkimuksen vuoropuhelua vammaisuuden eettisen mallin rakentamiseksi, jossa ei kysytä mikä yksilön tila määrittää hyvää elämää, vaan

nähdään esimerkiksi marginalisoitujen ihmisten hyvinvointi osana kukoistavan yhteiskunnan tunnusmerkistöä.

Myös Shakespeare (esim. 2013, s. 217–220; 2015, s. 3) on esittänyt sosiaalisen vammaisuuden mallin oleva riittämätön kuvaamaan vammaisuuden moninaista ilmiötä. Nämä sosiaalisen mallin puutteet ovat ensiksi Vehmaksenkin esiintuoma vamman aiheuttaman kivun ja epämukavuuden itsessään vammaut-tavan aspektin jättäminen kategorisesti vammaisuuden määrittämisen ulkopuo-lle. Toiseksi sosiaalinen malli olettaa Shakespearen (2013, s. 218) mukaan kaikkien vammaisten olevan sorrettuja ja siten se tulkitsee vamman ja vammai-suuden eronteon näin, eikä ainoastaan sosiaalisena ulottuvuutena. Kolmannek-si vamman ja vammaisuuden erottaminen ei ota huomioon yksilön kehon ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyvää elettyä monimutkaista vammaisuuden kokemusta (Shakespeare, 2013, s. 218).

1.6 Vammaisuuden sosiaalinen malli tässä tutkimuksessa

Edellä mainitun mukaisesti on selvää, että vamman ja vammaisuuden jyrkkä ja-ko ei tavoita vammaisen ihmisen tilannetta täysin, eikä sosiaalinen vammaisuu-den malli pysty tai pyri tuomaan kaikkia vammaisuuden ilmiön dimensioita esiin. Puutteista huolimatta katson vammaisuuden sosiaalisen mallin olevan käyttö-kelpoinen tutkimuksen lähtökohta tutkimuksessa, jossa ei tutkita vammaisuutta yksilön eletyn vammaisuuden todellisuuden kautta, eikä kipua osana vammai-suutta, vaan asiantuntijatekstien diskursseja vammaisuudesta/erityisyydestä il-miönä ja spesifisti käyttäytymisen erityisyydestä kouluinstituution historiallises-sa, kulttuurisessa ja rakenteellisessa kontekstissa. Viitaten Vehmaksen (2004, s. 212) huomiosta rakennetun ja luodun vammaisuuden mallin välisen eron keinotekoisuudesta, en näe tässä tutkimuksessa tarpeelliseksi tarkkaa rajanve-toa näiden mallien välille, vaan katson niiden olevan toisiinsa vaikuttavia ja toi-siinsa kietoutuneita sekä tekstiaineistossa että erityiseksi tai vammaiseksi ni-mettyjen elämässä.

Liitän erityisyyden vammaistutkimuksen sosiaalisen vammaisuuden malliin Vehmaksen esittämän erityisen tarpeen määritelmän kautta, joka toimii tutki-muksessa vammaistutkimusta ja erityispedagogiikka yhteen liittäväenä käsittee-nä. Vehmaksen (2005, s. 101) mukaan ”Tietyssä mielessä ”erityinen tarve” on-

kin kiertoilmaus sanoille ”poikkeava” ja ”vammainen”. Erityisen tarpeen käyttö lapsen määrittelyssä perustuu siis samanlaiseen individualistiseen lääketieteelliseen ajatteluun kuin vammaisuuden selittäminen yksilön puutteina (Vehmas, 2010, s. 91). Erityinen määrittely yksilön toiminnallisena vajavaisuutena, ei koulun epäonnistumisena vastata erityiseksi määritellyn lapsen tarpeisiin (Barnes ja Sheldon, 2007, s. 7).

2 Muutos ja pysyvyys erityispedagogiikan tieteenalassa ja erityisopetuksessa

Näkökulma erityishuollon ja -opetuksen seitsemän vuosikymmenen kattavaan aineistoon on väistämättä jollain tapaa historiallinen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tuota historiallista kronologiaa kulttuurisesta ja siten väljästi antropologisesta viitekehyksestä. Teoreettisesti tämä tarkastelu ammentaa Marshall Sahlinsin kulttuurin rakenteen pysyvyyden ja historiallisen tapahtuman ja muutoksen yhteen liittävästä teoriasta. Tämä kulttuurinen luenta erityishuollon ja -opetuksen kenttään ja siinä toimiviin on tutkimuksessani tapa hahmottaa aineiston esittämä kokonaisuus osana kulttuurista rakennetta yksittäisten kirjoittajien sijaan. Ehdotan kulttuurista luentaa tieteenalan muutoksista täydentävänä sekä perinteiseen kuhnilaiseen käsitykseen tieteestä paradigmojen kautta muuttuvana että malliin erityispedagogiikan paradigmoista koulun instituutiossa tapahtuvina opettajaprofession vallan ilmentyminä.

2.1 Sahlins`in antropologinen näkökulma kulttuuriseen muutokseen

Historian tutkimus on kiinnostunut erityisesti muutoksesta niin, että Robbinsin (2016, s. 41) mukaan historioitsijalle stabiilius on vain muutoksen puutetta ja muutos asioiden normaali tila. Esitän oman tutkimuksellisen luentani kulttuuriseksi historiallisen sijaan. Sahlins on osoittanut kuinka nimenomaan rakenteet muokkaavat historiaa ja samalla altistavat itsensä muutokselle uusintaen itseään (Robbins, 2016, s. 40). Pyrin kiinnittämään huomion erityishuollon ja -opetuksen kentän kulttuuriseen pysyvyyteen ja reproduktioon. Robbinsin (2016, s. 42) kehittä Sahlins`in teoriasta koskee juuri tätä: Sahlins`in vahvan kulttuurin teorian mukaan kulttuuri, siis tämän tutkimuksen kulttuurisessa luennassa erityispedagogiikan tieteenalan ja erityisopetuksen toimijoiden kulttuuri, "guides perception and...shapes action". Sahlins`in teoriassa toimijat altistavat muutokselle ne kulttuuriset kategoriat, jotka muokkaavat heidän tapaansa tarkastella maailmaa, käyttäessään niitä ja ihmiset luovat muutoksen toimiessaan kulttuurisesti muodostuneen maailman ymmärryksen mukaan (Robbins, 2016, s. 51).

Vaikka aineisto muodostaa historiallisen jatkumon, luentani painotus erityishuollon ja -opetuksen kentästä on nähdä se myös kulttuurisena vahvana (engl.

robust) rakenteena. Tässä tutkimuksessa aineiston tekstejä luetaan sen tuottajien kulttuurisen ymmärryksen mukaisina tekoina, joissa erityishuollon ja -opetuksen kenttä on mukana muodostamassa erityispedagogiikan kulttuurista rakennetta. Robbinsin (2016, s. 49) mukaan ei ole tarpeen etsiä jotain ”todellista”, kuten ihmisluontoa, kulttuurin takana selittämässä sosiaalista muutosta.

Historia ja kulttuurin rakenne eivät ole kuitenkaan toisensa poissulkevia. Kulttuuri on synteesi pysyvyydestä ja muutoksesta. Jokainen kulttuurisen kategorian uusintaminen käytössä altistaa sen muutokselle. (Sahlins, 1985, s. 144.) Tässä tutkimuksessa, diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti, teksti nähdään näinä tekoina ja käyttäytymisen erityisyyden kategorian käyttö alttiina muutokselle edellä kuvatulla tavalla.

2.2 Muutokset suomalaisessa erityispedagogiikassa kuvattuna paradigmojen kautta

Eräs tapa tieteenfilosofiassa kuvata tieteenalan muutoksia on käyttää paradigmoja selittämään kulloistakin tieteenalan valtavirtaa. Thomas S. Kuhn (1994) esittää tieteen muuttuvan paradigmasta toiseen tieteellisten vallankumousten kautta. Laajalti tieteenalalla hyväksytty normaalitiede kehittyy havaittujen anomalioiden, jotka eivät siis enää selity tämän paradigman tarjoamilla selityksillä, vaikutuksesta uuteen omaksuttavaan paradigmaan. Mallissa Kuhn (1994, s. 10) selittää paradigman ”universaalisti tuotetuiksi tieteellisiksi saavutuksiksi, jotka tuottavat jonkin aikaa...malliongelmat ja niiden ratkaisut”. Tämä oli tieteenfilosofinen muutos kerääntyvän tiedon tieteenkäsitykseen, Kuhnin mukaan oppikirjojen historian käsitykseen, nykyhetken perspektiivistä ja loogisena siihen johtavana kertomuksena (Kiikeri & Ylikoski, 2004, s. 56).

Kuhnin teoriassa tieteen muuttumista voidaan hahmottaa parhaiten paradigmojen avulla ja niiden korvaantumisella toisilla tieteellisten vallankumousten kautta. Paradigma on sekä malliesimerkki, jolla tutkija voi selvittää tutkimusongelmien ratkaisutapoja, ja tieteenalamatriisi, joka muodostuu tutkijoiden samankaltaisista koulutustaustasta, johon liittyvät malliesimerkit, teoriat ja verkostot sekä jaetut arvot, sisältäen myös tieteenalan tavoitteet. (Kiikeri & Ylikoski, 2004, s. 59.) Kuhnin (1994, s. 28) mukaan oli kuitenkin epäselvää, millä sosiaalitieteen alueilla ylipäättään voisi olla teorian tarkoittamia paradigmoja. Paradigmalli-

sia olisivat vain kypsät tieteenalat, jotka ovat jo ratkaisseet, mitkä tutkimuskysymykset ovat tieteenalalle tärkeitä ratkaista, joilla on tapoja arvioida kysymysten vastauksien oikeellisuus ja tavat esittää ja välittää tutkimustulokset. Jos nämä ehdot eivät täyty on tiede esipragmaattista. (Kiikeri & Ylikoski, 2004, s. 57.)

Kivirauma (2004, 2009) esittää suomalaisen erityispedagogiikan tieteenalan paradigmojen muutosta kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten metodologioiden vaihteluna erityispedagogiikan väitöskirja-aineistossa 1951–1999. Kivirauman (2004, s. 137; 2009, s. 22) mukaan relativistinen paradigma, joka olettaa todellisuudella olevan kvantitatiivisesti ymmärrettävä objektiivinen luonne, on ollut vallalla erityispedagogiikassa 1940-luvulta asti. Kvalitatiivinen tutkimusote taas pyrkii ilmiön ymmärtämiseen painottaen sosiaalisia rakenteita ja tulkintojen konstruointia (Kivirauma, 2009, s. 21). Kuhnilainen anomalioiden aika olisi tämän tulkinnan mukaan ollut 1975–1994, jolloin kaksi kvalitatiivista tutkimusotetta käyttänyttä väitöskirjaa hyväksyttiin. Paradigmojen murros sijoittuu 1990-luvun lopulle, jolloin kvantitatiivinen paradigma nousi väitöskirjojen metodologioissa kilpailevaksi paradigmaksi. Lopullista nousua hallitsevaan normaalitieteen asemaan kvalitatiivinen tutkimusote ei tehnyt, sillä kvantitatiivisten väitöskirjojen määrän kasvusta huolimatta kvalitatiivisten väitöskirjojen määrä kasvoi vielä enemmän 2000-luvun alussa. 2000-luvulla kaksi paradigmaa ovat muodostuneet yhtä vahvoiksi. (Kivirauma, 2009, s. 22–23.)

Erityispedagogiikan paradigmoja suomalaisessa kontekstissa on käsitelty myös kuntoutus- ja tukidiskurssien kautta. Timo Saloviita (2006) on tulkinnut erityisopetusta individualistisen funktionaalisen ja vaihtoehtoisen sosiologisen selityksen kautta. Tässä mallissa erityisopetuksen käytännöt tuottaa erityispedagogiikan individualistinen paradigma tai vaihtoehtoinen rakennesosiologinen paradigma. Tulkinnan mukaan individualistinen paradigma tuottaa erityisopetuksen kuntoutusmallin, joka mahdollistaa integraation. Integraatio ymmärretään erityiseksi määritellyn oppilaan liittämiseksi kuntouttamisen ja ”ehdollisen paluun” kautta ”normaaliyhteiskuntaan”. (Saloviita, 2006, s. 340.)

Tässä erityispedagogiikan paradigmojen mallissa kuntoutusparadigman kanssa kilpailee tukiparadigma, joka dekonstruoi erityisyyden käsitettä ja johtaa inklusioon. Inklusio ei ole mallissa integraation kaltaisesti välineellinen, vaan ”kult-

tuurinen itseisarvo, tapa elää”. (Saloviita, 2006, s. 340.) Kahden kilpailevan paradigman mallissa muutos paradigmoissa selittyy Saloviidan (2006, s. 332) mukaan erityisesti opettajaprofessiolla ja sen vallalla, ei niinkään tieteenalan metodologioilla, ja se asemoituu kouluinstituutioon, johon erityispedagogiikka on tiiviisti yhteydessä. Opettajaprofession valtaa erityisopetuksen ja -pedagogiikan muokkaajina korostava näkökulma ottaa siis huomioon kouluinstituution kulttuurisen merkityksen ja toimijat siinä tavallaan myös sahlinslaisina erityisyyden kulttuurisen kategorian käyttäjinä.

Erityisopetuksen ja erityispedagogiikan dikotomisten diskurssien, narratiivien ja paradigmojen käyttö tieteenalan ominaisuuksina ja toisaalta koulun instituution ja pedagogian piirteinä osoittanee tieteenalan ja opetuksen yhteen kietoutunutta luonnetta. Ehdotan tässä tutkimuksessa, että kulttuurinen luenta tieteenalasta ja erityishuollon ja -kasvatuksen kentästä mahdollistaa paradigmojen kautta muuttuvan tieteen tieteenfilosofiaa täydentävän näkökulman, joka ottaa huomioon sosiaalisten tapahtumien luonteen sosiaalisten käytäntöjen kautta kausaalisesti muotoutuvina (esim. Fairclough, 2003, s. 25).

3 Näkökulmia sosiaalisiin, emotionaalisiin ja käyttäytymisen vaikeuksiin

Käyttäytymisen erityisyys on ollut osa erityisopetuksen problematiikkaa koko oppivelvollisuuskoulun ajan. Heterogeenisen oppilasaineuksen sekä yhteisen ja pakollisen koulun ideaalin dilemman on katsottu vaativan erityisiä ratkaisuja. (Kivirauma, 2009, s. 35) Usein ratkaisuihin on liittynyt oppilaiden määrittely, oppivelvollisuuskoulun alkuaikana älykkyyden mittauksen avulla ja myöhemmin muutenkin psykologis-lääketieteellisesti (Happonen, 1998, s. 69–70; Kivirauma, 1989, s. 125, s. 50–51; Kivirauma, 2009, s. 37). Esittelen ensin psykiatrista diagnosointia yleisesti ja toiseksi käyttäytymiseen liittyviä moninaisia määrittelyjä erityisesti psykiatristen diagnoosien mukaisesta käyttäytymisen häiriöiden näkökulmasta. Lopuksi käyn läpi käyttäytymisen diagnosoinnin ongelmallisuutta.

3.1 Diagnostiset luokittelut

Psykiatristen häiriöiden diagnostiikka perustuu kullekin häiriölle ominaisten oireiden kokonaisuuden, oireyhtymän, luokitteluun. Diagnoosien tarkoituksena on auttaa hoitoa ja kuvata oireyhtymää, sen kulkua ja ennustetta. (Lönngqvist, 2014b, s. 58.) Psykiatria asettaa yksilöt jatkumolle, joka ulottuu normaalista käyttäytymisestä patologisena pidettyyn käyttäytymiseen. Yksilölliset käyttäytymisen erot saattavat asettua normaalin käyttäytymisen alueelle, mutta jossain jatkumon pisteessä ahdistuneisuus, tunnekontrollin puute tai heikot sosiaaliset taidot nähdään patologisina. Tässä jatkumon patologiseksi määritellyssä päässä yksilöiden eroja käyttäytymisessä voidaan yhä luokitella, nyt tietyn yksilön patologian kirjon sisällä. (Quarto, 2018, s. 21.) Oireiden taustalla katsotaan olevan psykologisia, biologisia tai kehityksellisiä tekijöitä. Oireyhtymään yhdistetään ihmissuhteisiin, työhön tai muihin toimintoihin liittyvää haittaa, joka vaikeuttaa yksilön toimintaa tai aiheuttaa kärsimystä. Yksilön tilaa voidaan kuvata myös useilla rinnakkaisilla tautiluokituksilla. (Lönngqvist, 2014b, s.58.)

DSM-järjestelmä on Amerikan Psykiatriyhdistyksen diagnostinen ja tilastollinen mielenterveyden häiriöiden kriteeripohjainen manuaali. Kriteeripohjaisuudella tarkoitetaan pyrkimystä diagnoosien reliabiliteetin, erotusdiagnostiikan luotettavuuden ja hoidon suunnittelun parantamiseen. Uusin käytössä oleva manuaali on DSM-5, jossa on uudistettu häiriöiden ryhmittelyä ja kriteereitä aiemmista. (Lönngqvist, 2014b, s. 159–60.)

ICD -luokitus (International Classification of Diseases) on Maailman terveysjärjestö WHO:n luokitusjärjestelmä, jonka ICD-10 päivitys otettiin Suomessa kansalliseksi tautiluokitukseksi 1996 ja sen käyttö on pakolliseksi tautien merkitsemisessä potilasta koskeviin asiakirjoihin (thl.fi/koodistopalvelu; Lönngqvist, 2014b, s. 62). ICD - luokitusjärjestelmä on etupäässä tilastollinen työkalu kuoleisuuden ja tautien tilastoinnissa. DSM -järjestelmä taas on tarkoitettu mielenterveyden häiriöiden kliiniseen diagnosointiin. (Ruoho ja Ihatsu, 2012, s. 260.)

3.2 Käyttäytymisen erityisyyden moninainen määrittely

Käytöshäiriöt on psykiatrian alan termi, joka määritellään lääketieteellisissä manuaaleissa mielenterveyden oireyhtyminä (Lönngqvist, 2014b, s. 58). Käytös- ja hillitsemishäiriöitä yhdistää yksilön puutteelliset kyvyt ja taidot tunteiden ja käyttäytymisen hallintaan. Häiriöihin liitetään myös vaikeus vastustaa kiinnostaviksi koettuja asioita. (Lönngqvist, 2014b, s. 77.)

Käytös- ja hillitsemishäiriöitä määrittelevät toistuvat teot, joihin liittyy impulssikontrollin puute ja joiden voidaan katsoa vahingoittavan henkilöä itseään ja muita. Hillitsemishäiriöihin liittyy jännitystä lisäävän yllykkeen ja toistuvasti pakonomaisesti purkautuvan herätetilan mekaniikka. Toimintaa seuraavalla mielihyvällä selitetään käyttäytymisen jopa riippuvuutta aiheuttavaa luonnetta. Häiriöiden selitetään aiheutuvan monen tekijän yhteisvaikutuksesta, siis sekä perinnöllisistä alttiuksista että ympäristön ja oppimisen kautta. Häiriöihin liittyy usein myös niistä seuraavia ongelmia, kuten riippuvuuksia päihteistä ja vaikeuksia ihmissuhteissa. (Lönngqvist, 2014a, s. 454.) Impulsiivisuuteen liittyvä itsekontrollin puute ja tarve etsiä palkitsevaa elämystä vaarasta välittämättä liittyy moniin mielenterveyden häiriöihin, mutta erityisen korostuneesti käyttäytymis- ja hillitsemishäiriöihin. Biologisena syynä impulsiivisuuteen on liitetty serotiniinin aineenvaihdunnan alhaista tasoa ja sitä kautta dopamiinin säätelemää aivojen

palkitsemisjärjestelmää. Impulsiivisuuden psykologisena altistajana saattaa olla sosiaalisista syistä aiheutuvan tai koetun väkivallan aiheuttaman ahdistuksen ulkoistaminen toiminnaksi. (Lönngqvist, 2014a, s. 455.)

Käyttäytymisen häiriöitä voidaan tarkastella myös emotionaalisten ja sosiaalisten kykyjen puutteiden näkökulmasta. Näitä puutteita voidaan jaotella ulospäin suuntautuneeksi (externalized) tai sisäänpäin kääntyneeksi (internalized) oireiluksi. Juuri ulospäin suuntautunut oireilu näkyy itsesääntelyn puutteena ja häiriökäyttäytymisenä, joka ilmenee aggressiona, uhmakkuutena ja hyperaktiivisuutena. Sisäänpäin kääntynyt oireilu tulee ilmi surullisuutena, syrjäänvetäytyvyytenä ja ahdistuksena. (Buzgar, Dumulescu ja Opre, 2013, s. 251.) Jaottelu saattaa olla turhankin jyrkkä ja sisäänpäin kääntynyt oireilu ja ulospäin suuntautunut oireilu ovatkin usein sekä läheisesti yhteydessä toisiinsa että myös ilmenivät yhdessä (Lee ja Stone, 2012, s. 717). Esimerkiksi joillakin lapsen temperamentin piirteillä ja tietynlaisella vanhemmuudella esitetään olevan yhteyksiä sekä sisäänpäin kääntyneeseen että ulospäin suuntautuneeseen oireiluun, jotka saattavat myös kehittyä samanaikaisesti (Gilliom ja Shaw, 2004). Yhteydeksi on esitetty myös sisarussuhteita (Dirks ym., 2015) tai akateemista kompetenssia (Moilanen, Shaw ja Maxwell, 2010).

Sisäänpäin kääntyneen oireilun ja ulospäin suuntautuneen oireilun yhteisesiintyvyydestä on esitetty myös toisen aiheuttavan toista. Esimerkiksi tytöillä masennuksen on todettu ennustavan epäsosiaalista käyttäytymistä (Ritakallio ym., 2008, s. 367). Mekanismin on todettu toimivan myös toisinpäin siten, että lapsuuden uhmakkuus oireyhtymä ennusti masennusta nuorilla aikuisilla (Copeland ym., 2009, s. 769). Yhteisesiintyvyyttä on selitetty myös yhteisillä etiologisilla syillä. Erityisesti puutteita minäkuvassa on esitetty tällaiseksi syyksi (Lee ja Stone, 2012, s. 726).

Koulussakin käyttäytymisen määrittelyyn liittyy ilmiön lääketieteellistäminen ja ilmaisujen ongelmapainotteisuus (Ojala, 2017, s. 33). Kasvatuksessa ja opetuksessa käyttäytymisen pulmallisuutta on nimetty eri tavoin esimerkiksi pahan tapaisuutena, sosioemotionaalisina ongelmina, käyttäytymishäiriöinä tai sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen ilmenemisenä (Ahokas, 2015, s. 39; Ojala, 2017, s. 35; Ruoho ja Ihatsu, 2012, s. 259). Häiritseväksi käyttäytymiseksi saatetaan luokitella myös hämmentävän monenlaista käytöstä ja toimintaa. Alter-

sin, Walkerin ja Landersin (2013, s. 66–67) mukaan sekä fyysinen aggressiivisuus että työtehtävien välttely ja esimerkiksi haluttomuus ottaa esiin työvälineitä voidaan luokitella yleiskäsitteen haastava käytös alle. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin käyttäytymisen erityisyyden määrittelyn ongelmallisuutta.

3.3 Käyttäytymisen erityisyyden määrittelyn ongelmallisuus

Lääketieteellisessä määrittelyssä on sen ja sosiaalisen ulottuvuuden välistä jännitteisyyttä, jota purkamaan vammaistutkimus on esittänyt vammaisuuden sosiaalista mallia. Käyttäytymisen erityisyyden määrittely on ongelmallista kouluintituution ja opetuksen kontekstissa, johtuen erityisesti erityisopetuksen ja lääketieteellisten määrittelyjen yhteismitattomuudesta ja käsitteiden monitulkintaisuudesta. Kasvattajien ja tutkijoiden käyttämät yhdenmukaiset termit, joilla kuvata käyttäytymistä, olisivatkin välttämättömiä jos käyttäytymiseen halutaan vaikuttaa esimerkiksi interventioiden avulla (Alters, Walker, ja Landers, 2013, s. 64).

DSM-manuaalin merkitys on mielenterveyden häiriön metaforan luomisessa todelliseksi asiain tilaksi ja osana vallankäyttöä kielen avulla häiriöiden tekemisessä sairauksiksi (Ruoho ja Ihatsu, 2012, s. 270, 279). DSM-pohjainen diagnosointi saattaa näin korostaa lääketieteen valta-asemaa liikaa ja samalla jättää käytöksen sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset tekijät huomiotta (Ruoho ja Ihatsu, 2012, s. 276). Myös diagnostisten tekijöiden väärin tulkinta ja etiologisen tiedon puutteellisuus voi aiheuttaa virheellisen diagnoosin. Jotta psykopatologiaa voitaisiin ymmärtää ja diagnosoida, tulisi käytettävien testien olla standardoituja ja niiden reliabiliteetin, valideetin ja normatiivisen aineiston oltava julkaistuja (Achenbach et al., 2016, s. 652). Tämä pitäne paikkansa myös käyttäytymisen erityisyyden ymmärtämisessä ja diagnosoimisessa. Nämä diagnoosin teon haasteet saattavat tehdä käyttäytymisen erityisyyden määrittelyn ongelmalliseksi koulussa ja pedagogisten päätöksiä teon niiden perusteella erityisen pulmalliseksi.

Diagnoosi saattaa olla myös leimaava ja näin potilaan etujen vastainen (Lönnqvist, 2014b, s. 77). ADHD-oireyhtymän esimerkiksi voidaan ajatella vaikuttavan paitsi diagnoosin mukaisesti toiminnanohjaukseen ja herkkyyteen ärsykeille myös yksilön kykyyn toimia moraaliagenttina, itsestään vastuullisena moraali-

sena toimijana (Vehkakoski, Teittinen ja Vehmas, 2012, s. 243). Tällaisella diagnoosin ja yksilön moraaliagenttiuden luodulla yhteydellä on merkitystä diagnosoidun toimijuudelle yleensä yhteiskunnassa ja esimerkiksi koulussa. Diagnosointi voi toimia myös toisinpäin ja vapauttaa muita toimijoita vastuusta käyttäytymisen ongelmista sijoittamalla vuorovaikutuksen pulmat lapsen biologisiksi ominaisuuksiksi (Vehkakoski, Teittinen ja Vehmas, 2012, s. 253).

Allen (2005, s. 96) esittää Foucaultin teorioiden pohjalta vammaan olevan ”implentoitu artifakti”, siis normaalista poikkeamisen mittaamisen perusteella ulkoa asetettu. Siinä missä Foucaultin (2010, s. 37–38) alkuperäisen pohdinnan mukaan seksuaalisia perversioita metsästävät psykiatrit löysivät niitä sitä enemmän mitä enemmän etsivät, samoin Allen (2005, s. 94) esittää vammaan löytämisen mekanismin toimivan samoin. Vammaan todellisuus perustuu yhteiseen sopimiseen vammaan luonteesta eräänlaisena tiedollisena objektina, joka mittaa poikkeamaa normaalista. Vammaa ei ole olemassa luonnollisena ”epäluonnollisuutena”, vaan erosta muodostuu vamma vasta kun se on jonkun profession interventtioiden kohde (Allen, 2005, s. 95.) Näin myös psykiatristen manuaalien uudistaminen on luonut jatkuvasti uusia tautiluokituksia ja se on kasvanut lisäksi kohderyhmiä lisäämällä, tarkentamalla diagnosointia aliedustettuihin ryhmiin, olivatpa ne sukupuoli-ryhmiä, etnisiä ryhmiä tai uusia ikäryhmiä (Ruoho ja Ihatu, 2012, s. 271–272). Hamiltonin (2009, s. 642) mukaan yhdysvaltalaisessa kontekstissa poikkeamien metsästys on ollut erityisopetuksen valtavirtaa jo kolmenkymmenen vuoden ajan.

Käsite ”emotional disturbance” (ED), kategoria, joka oikeuttaa Yhdysvalloissa erityisopetukseen ja jota määrittelee The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA), tuo esiin käyttäytymisen erityisyyden diagnosoinnin käsitteellisyys, oli diagnosointi sitten lääketieteellistä tai pedagogista. IDEA:n mukaan ED on tila, joka pitkän ajan kuluessa ja huomattavassa määrin vaikuttaa koulunkäyntiin siten, että siihen liittyy: (A) kyvyttömyys oppia, joka ei selity älyllisillä, aistiin liittyvillä tai terveyden puutteilla; (B) kyvyttömyys ylläpitää tyydyttäviä suhteita ikätoverien ja opettajien kanssa; (C) sopimaton käytös tai tunteita normaaleissa tilanteissa; (D) yleinen ilottomuus tai masentuneisuus; (E) taipumus fyysisiin oireisiin tai pelkoihin liittyen henkilökohtaisiin ongelmiin tai ongelmiin koulussa. Kuitenkin niin, että ED määritelmä ei päde ”sosiaalisesti sopeutumatto-

miin lapsiin”. Koska asetus ei kuitenkaan millään tavoin määrittele käytettyjä termejä, kuten esimerkiksi sopimatonta käytöstä tai yleistä ilottomuutta, se muodostaa hankalasti sovellettavan kehäpäätelmän. (Sullivan, 2017, s. 246.)

Psykiatristen diagnoosien ja opetuksen käyttäytymisen erityisyyden määritelmien sekoittuminen ja kiinnittymättömyys on siis ongelmallista. Yksittäisten oppilaiden kohdalla tätä ongelmallisuutta lisää päätelmien teko oppilaan toiminnan tulkinnan ja psykopatologian tai emotionaalisten häiriöiden yhteydestä, jos huomioon ei oteta mahdollisia kulttuurisia sosioemotionaalisen toiminnan eroja ja näiden erojen historiallista patologisointia (Sullivan, 2017, s. 247). Määrittelymisen problematiikkaa lisäävät koulujen omat kulttuurit ja niiden omat todellisuudet ja siten myös paikalliset käyttäytymisen patologisuuden määrittelemiset (Hamilton, 2009, s. 648).

3.4 Erityisyyden ja erityisen käyttäytymisen diskurssien tutkimus

Erityisen käyttäytymisen diskursseja on tutkittu erityisesti ADHD-diagnoosin näkökulmasta. Freedmanin ja Honkasillan (2017) tutkimuksen aineisto oli ADHD-diagnoosin kriteeristö DSM-5 kliinisessä käsikirjassa ja HD-kriteeristö ICD-10 kliinisestä käsikirjasta, joiden sisältämästä kontekstoituneesta tiedosta ja sosiaalisista käytännöistä oltiin kiinnostuneita. Freedmanin ja Honkasillan (2017, s. 572) mukaan sen määrittäminen kenellä on ADHD/HD vaatii tietyn käyttäytymisen sopimattoman määrän ja kontekstin ymmärtämistä, jotta käytöksen voisi diagnosoida psykiatriseksi häiriöksi. Lisäksi diagnosoidusta lapsesta muodostui subjekti, jonka käyttäytyminen sai negatiivisen merkityksen nimenomaan vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa ja suhteessa tietyn kontekstin asettamiin vaatimuksiin. Kolmanneksi käyttäytymisen määrittely sopimattomaksi määritteli myös sopivan ja normaalin käyttäytymisen, mutta arvoasetelman mukaisesti, jota ei tarkemmin tuoda käsikirjassa julki. (Freedman ja Honkasilta, 2017, s. 573–576.)

Freedman (2016) tunnisti yhdysvaltalaisen erityisopetuksen oppikirjoista ADHD-diskursseja, jotka liittyivät sen määrittelyyn, syihin, oireisiin, luonteenpiirteisiin ja hoitoon. Analyysi paljasti oppikirjojen narratiivien olevan voittopuolisesti lääketieteellisiä ja diagnoosin negatiivisia piirteitä korostavia (Freedman, 2016, s. 32). ADHD esitettiin neurologisena häiriönä, joka esti lasten menestykkään

koulunkäynnin. Tämä diskurssi paitsi konseptualisoi opettajan lääketieteen ammattilaisten ”jatkeeksi” myös rajoittaa inklusiivisen opetuksen kehittämistä. (Freedman, s. 46–47.)

Honkasilta (2016) totesi väitöskirjassaan ADHD-diagnoosilla sinällään olevan vain vähäistä merkitystä lapsen koulu-uralla. Sen sijaan institutionaalisilla, sosiaalisilla, kulttuurisilla ja diskursiivisilla käytännöillä on suuri merkitys psykologisten ja lääketieteellisten ADHD -diskurssien syntyyn lapsen koulunkäynnin kontekstissa. Saman tutkimuksen osatutkimuksissa huomattiin sekä ADHD-diagnoosin saaneiden lasten äitien että nuorten, joilla on diagnoosi, konstruoivan erilaisia positioita ja selontekoja. Nämä positiot rajautuivat tiettyjen diskurssien mukaisiksi, esimerkiksi äitien tapauksessa hyvän vanhemmuuden tai ADHD:n lääketieteellisen diskurssin mukaisesti. Nuorten kohdalla selonteot muodostuivat joko lääketieteellisen diskurssin mukaisesti tai esittivät vastaargumentin heiltä odotettuun moraaliseen vastuunkantoon. (Honkasilta, 2016, s. 62–64.)

Vehkakoski (2006) tutki väitöskirjassaan vammaisuuden rakentumista ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Tutkimuksessa löytyi kuusi diskurssia lapsesta ja hänen vammaisuudestaan: oirelähtöinen puhetapa, jatkuvaa kehitystä korostava puhetapa, puhetapa, negatiivisia аспекteja korostava puhetapa, lapsen tai perheen vaativuuteen keskittyminen, lapsilähtöinen puhetapa ja lapsen oikeuksiin vetoaminen. Vehkakoski nimeää nämä diskurssit vammadiskurssiksi, kehitysdiskurssiksi, tragediadiskurssiksi, ongelmadiskurssiksi, subjektidiskurssiksi ja oikeusdiskurssiksi. (Vehkakoski, 2006, s. 51.) Vehkakosken (2006, s. 60–61) analyysi liitti ammatti-ihmisten puhetavat kulttuuriseen medikalisoitumiseen ja idealisoituun käsitykseen lapsen normaalista kehityksestä.

Qvarsebo (2018) on tutkinut käyttäytymisen ja kurinpidon diskursseja ruotsalaisissa opettajien ammattilehdissä ruotsalaisen peruskoulun muodostumisen alkuvuosina 1942–1962, jolloin Ruotsissa käytiin kiivasta debattia lasten koulutuksesta ja varsinkin ”vaikeiksi” nimettyjen lasten kasvatuksesta. Tutkimuksessa käytettiin Michel Foucaultin kehittämiä diskurssin, hallintamentaliteetin ja valan/tiedon konsepteja ja näiden suhdetta yksilön hallintaan (Qvarsebo, 2018, s. 115). Qvarsebon (2018, s. 120) mukaan aineistosta löytyi uusia ja progressiivisiä ideoita vastustavat kurin diskurssi ja kansalaisen diskurssi, jotka esittivät

subjektin joko nimettömänä ja persoonattomana, mutta tottelevaisena osana joukkoa tai koulun pienoisyhteiskunnassa aktiivin ja vastuullisen oppilaan kasvamisessa tulevaisuuden kansalaiseksi. Näiden diskurssien mukaisesti tuli erottaa normaali ja erityinen lapsi, joihin kohdistuivat erilaiset toimenpiteet. Normaalista lasta saattoi kurittaa ja näin tulikin tehdä, psykologisesti erityiseen lapseen kohdistui psykologinen hoito.

Progressiivinen diskurssi esitti oppilaan pystyvänä ja demokraattisena. Tämä diskurssi problematisoi myös pahaksi nimetyn lapsen position esittäen todelliseksi ongelmalapseksi esidemokraattisen ajan tottelevaisen lapsen, joka assosioitui nyt täysin negatiivisiin pelon ja alistumisen konsepteihin. Käytös, jota aiemmin saatettiin pitää luonteen kehnouden osoituksena, selitettiin nyt lapsen kehityksen kautta, kehityopsykologisesti jopa tyypillisenä. Jos käyttäytymisen häiriöt eivät hävinneet lapsen kehityksen edetessä, ne selittyivät vanhempien ja kasvattajien väärillä kasvatus menetelmillä. (Qvarnebo, 2018, s. 121–123.)

Qvarnebon (2018, s. 123–124) mukaan aiempi käyttäytymisen moraalinen arviointi korvautui psykoanalyttisellä ja kasvatuspsykologisella selityksellä ja terapiaa korostavalla näkemyksellä. Vaikka progressiivinen diskurssi vaikutti korostavan täysin toisenlaista oppilaan positiota ja suhtautumista erityiseen käyttäytymiseen ja vaikka psykologian kieli valtasi alaa käyttäytymistä koskevassa keskustelussa, kurin tai kansalaisuuden diskurssi ei korvaantunut uudella, vaan progressiivinen diskurssi sulautti itseensä ja kehitti varsinkin aiemman kansalaisuuden diskurssin huomioita oppilaan sopivasta käyttäytymisestä. (Qvarnebo, 2018, s. 127.) Hallinnan useat subjektit ja rationaliteetit aktivoituivat Qvarnebon (2018, s. 127) mukaan diskursiivisessa kamppailussa useassa diskurssissa samanaikaisesti.

4 Suomalaisen erityisopetuksen historiaa oppivelvollisuuskoulussa

Aineiston kontekstin ymmärtämiseksi esittelen seuraavaksi katsauksen suomalaisen erityisopetuksen historiaan oppivelvollisuuskoulussa. Erityispedagogiikka tieteenalana on vahvasti kytkeytynyt erityisopetukseen, ja siten muutoksetkin ovat vuorovaikutteisessa yhteydessä toisiinsa. Erityisopetus kiinnittyy olennaisesti myös koko oppivelvollisuuskoulun kehittymiseen. Olen käyttänyt apuna erityisopetuksen muutosten jäsentelyssä Happonen (1998) väitöskirjassa ”Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa” esittämää jaottelua erityisopetuksen muutoksista 1921–1994 ja Kivirauman (2009) käyttämää erityisopetuksen historiallisten kehityslinjojen kuvausta.

Kirjan ”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” ensimmäinen painos on vuodelta 1953. Suomalaisen erityisopetuksen tila oppivelvollisuuden alussa on se lähtötilanne, jonka muodostamaan tarpeeseen kirjasarja syntyi, joten aloitan sen kuvaamisella.

4.1 Hapuileva erityisopetus oppivelvollisuuskoulussa 1921–1944

Yleinen oppivelvollisuus säädettiin Suomeen lailla vuonna 1921. Se toi koko maahan 6-vuotisen kansakoulun, joka aloitettiin 7-vuotiaana. Lain mukaan lapsen oli kansakoulun jälkeen jatkettava opintoja vielä kaksi vuotta jatko-opetuksessa tai muilla tavoin. Tämä jatko-opetus yhtenäistyi kuitenkin vasta yli kolme vuosikymmentä myöhemmin 1957, kun kansalaiskoulu pakollistui ja se muodostui linjamuotoiseksi päiväkouluksi. (Kivirauma, 1989, s. 14–16.) Oppivelvollisuuslaki 1921 käynnisti kehityksen kohti yhtenäistä opetusta, mutta ei juurikaan muuttanut erityisryhmien opetusta, sillä apukouluja perustettiin lain mukaan vain kaupunkeihin, joissa oli yli 10 000 asukasta. Tämä tarkoitti yhä osan oppilaista joutumista oppivelvollisuuskoulun ulkopuolelle ja tätä voidaan pitää osin yhteiskunnallisena kantana näiden lasten koulunkäynnin tarpeeseen. (Happonen, 1998, s. 71; Kivirauma, 2009, s. 34.) Erityisluokkia ja erityiskouluja oli tosin ollut osana kansakouluopetusta jo 1800-luvulla, erityisesti aistivammaisten opetuksessa (Kivirauma, 2010, s. 100).

Erityisopetusdebattia käytiin uudessa oppivelvollisuuskoulun tilanteessa yleisessä keskustelussa ja myös kouluväen piirissä erityisesti väestöpoliittisista ja yhteiskunnallisista näkökulmista käsin. Opetusryhmissä pyrittiin yhdenmukaisuuteen ja keinona tähän käytettiin älykkyysmittauksia. (Happonen, 1998, s. 69–70.) Perusperiaatteena oli erityisopetusta tarvitsevien erilleen sijoittaminen ja erityisopetuksesta muodostui normaalista yleisopetuksesta erillään joko oppivelvollisuuskoulussa tai sen ulkopuolella annettua. Erityisoppilaat nähtiin oppivelvollisuuskoulun alussa yleisopetusta vaikeuttavina ja ongelmallisina. (Happonen, 1998, s. 74; Kivirauma, 2009, s. 35.) Ajan hengen mukaisesti erityisyys nähtiin jopa geneettisenä yhteiskunnallisena uhkana (Kivirauma, 2009, s. 35).

Apukoulujen perustamisvelvollisuutta arvosteltiin, sillä se jätti yhä osan ”heikkolahjaisista” lapsista pienten kuntien kansakoulujen yleisopetukseen. Huoli oli opetustulosten huononemisesta yleisopetuksessa, ei niinkään erityisoppilaiden erityisopetuksen puutteista. Tämä oli peruste vaatia oppivelvollisuuslain muutosta, joka takaisi erillään opettamista myös tiheissä asutuskeskuksissa alle 10 000 asukkaan kaupungeissa. (Happonen, 1998, s. 75.) Erillään opettamisen myötä apukoulut leimautuivat hullujen, tylsäpäisten ja idioottien kouluiksi (Happonen, 1998, s. 77). Keskeinen piirre ajan koulukeskustelussa olikin normaaliuden palauttamisen diskurssi, jonka mukaisesti mitattujen tai koettujen erityispiirteiden omaavia lapsia poistetaan yleisopetuksesta (Happonen, 1998, s. 79). Rinnakkaiskoulujärjestelmän ja sen osana erityisopetuksen järjestämisen ideologia perustui näin älykkyuden epätasaiseen jakautumiseen väestössä ja sen mukaisesti eriytyviin koulutuspolkuihin (Kivirauma, 2009, s. 37).

4.2 Kiinnittyvä erityisopetus 1945–1969

Toisen maailmansodan jälkeen oppivelvollisuuskoulua uudistettiin poistamalla alueellisista epätasa-arvoa pyrkimällä vahvistamaan kansakoulujen asemaa maaseudulla, jossa ei ollut oppikouluja. Tämä toteutettiin perustamalla kunnallisia keskikouluja. Kansakoululaki vuonna 1957 ja kansakouluasetus vuonna 1958 muokkasivat edelleen kansakoulua siten, että ala- ja yläkansakoulusta muodostettiin varsinainen kansakoulu ja kansalaiskoulu jatko-opetuksen tarpeisiin. Vaikka toimittiin yhä rinnakkaiskoulujärjestelmässä, yhtenäiskoulu oli jo osa yhteiskunnallista keskustelua. Tätä reformia perusteltiin yhä olemassa olevalla

alueellisella epätasa-arvolla, uusilla tuotannon- ja elinkeinorakenteen muutosten mukanaan tuomilla koulutustarpeilla, mutta myös yleissivistävän, tasa-arvoisen ja yksilön lähtökohdista toteutettavan oikeudenmukaisen koulutuksen periaatteilla. (Happonen, 1998, s. 80.)

Erityisopetus oli osa muuttuvaa koulutuspoliittista keskustelua (Happonen, 1998, s. 84). Tämä näkyi myös ajan komiteatyöskentelyssä. Erityisoppilaiden viralliset ja tarkat määrittelyt esitetään ensimmäistä kertaa vuonna 1947 Vajaa-kykyisten lasten huoltokomitean mietinnössä. Oppilaat jaetaan nyt kahteen ryhmään: vajaamielisiin ja muihin poikkeuksellisiin lapsiin, joita olivat aistivamaiset, heikkolahjaiset, psykopaattiset, kaatuvatautiset ja kielellisesti häiriintyneet. Vuonna 1958 Erityisopettajien koulutuskomitea mainitsee lisäksi ensikertaa lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset pitäytyen muuten huoltokomitean jäossa: erityisoppilaita ovat älyllisesti ja luonteensa puolesta poikkeavat, kielellisistä häiriöistä kärsivät, aistivikaiset, vajaaliikkeiset ja aivovaurioiset lapset. Apukoulujen lisäksi myös tarkkailuluokat muodostuivat uudeksi keinoksi pitää opetuksen piirissä ”vaikeasti kasvatettavia lapsia”, joita oli aiemmin sijoitettu kasvatuslaitoksiin tai erotettu koulusta. (Happonen, 1998, s. 84.)

Vuoden 1957 kansakoululaki määrittelee ensikertaa apukouluopetuksen kansakoulun antamaksi opetukseksi henkisessä kehityksessä viivästyneille tai lievästi vajaamielisille lapsille (Happonen, 1998, s. 85). Edelleen vuoden 1958 kansakouluasetus sääti ensi kertaa oppilaan kehityksen viivästymisen tai lievän vajaamielisyyden toteamisesta ja velvollisuudesta neuvotella vanhempien kanssa apukoulusiirron yhteydessä (Kivirauma, 1989, s. 122). Myös tarkkailuluokka käsite saa määritelmän. Poikkeuksellisten oppilaiden tarkkailuluokka määritellään kymmenen oppilaan luokaksi, jonka oppilaaksi voidaan siirtää oppilas, joka ei menesty kansakoulussa, mutta jota ei voida määritellä apukoulun oppilaaksi. Apukouluja velvoitetaan perustamaan aiempaa pienempiin 8000 asukkaan kuntiin ja sodan jälkeen niiden määrä kasvoi nopeasti yli kahdellakymmenellä ja kautena 1965–1969 niitä perustettiin peräti 48. Suomessa oli vuonna 1969 apukouluja jo 152. (Happonen, 1998, s. 85.)

Apukoulujen opettajien koulutustarve alettiin nähdä laajemmin vasta 1940-luvulla. Erityisopettajaopetuksen alkua ja yleisopetuksesta eriytyneen erityisope-

tuksen syntyminen seurasivat toisiaan lähes sadan vuoden viiveellä. (Kivirauma, 2010, s. 100, 102). Samalla kuin erityisopetuksen tarve kasvoi oppivelvollisuuden myötä, myös erityispedagogiikka alkoi kehittyä omaksi tieteenalaksi. Erityispedagogiikan ensimmäisen professuurin perustaminen Jyväskylään vuonna 1948 ja erityisopettajien koulutuksen aloittaminen 1959 palvelivat erityisopetuksen identiteetin vahvistumista (Happonen, 1998, s. 107). Tätä ennen erityisopetusta oli annettu kansakoulunopettajien toimesta (Kivirauma, 2010, s. 104).

Varsinainen kansakoulun erityisopettajaprofessio erillisenä aistivammakoulujen opettajista syntyi siis vasta 1959 yhden lukuvuoden mittaisen erityiskoulutuksen myötä aikuiskoulutuksena (Kivirauma, 2010, s. 104-105). Erityisopettajuudella oli vetovoimatekijöitä: pienemmät opetusryhmät, pienempi opetusvelvollisuus ja suuri autonomia työssä, josta oli muodostunut yleisopetuksen ulkopuolista ja josta muilla opettajilla ei ollut kokemusta (Kivirauma, 2010, s. 100).

4.3 Vakiintuva erityisopetus ja yhtenäinen peruskoulu 1970–1980-luvuilla

Peruskoulu-uudistus tarkoitti kansakoulun ja oppikoulun rinnakkaiskoulujärjestelmän yhdistämistä yhdeksi yhdeksänvuotiseksi perusopetusjärjestelmäksi, joka muodostui kuusivuotisesta ala-asteesta ja kolmevuotisesta yläasteesta (Kivirauma ja Ruoho, 2007, s. 284–285). Peruskoulu-uudistus toi reformin tarpeellisuutta perustelleet yhdenvertaisuuden kysymykset erityisopetuskeskusteluun ja osana peruskoulun syntyä myös erityisopetuksen tilannetta kartoitettiin erityisopetusselvityksen avulla 1968. Aiempi erityisopetuksen kehitys koettiin suunnitelmattomana ja erityisopetus pyrittiin saamaan kunnallisesta hallinnasta valtiollisen suunnittelun piiriin. (Happonen, 1998, s. 113.)

Erityisopetuksen saatavuudessa oli suuria eroja. Apukouluopetusta oli yhä saatavilla lähinnä kaupungeissa ja tarkkailuopetustakin vain noin puolessa kaupungeista, kauppaloiden ja maalaiskuntien erityisopetustilanteen ollessa vieläkin huono, sillä kattavin erityisopetuksen muoto apukouluopetus saavutti vain 47% oppivelvollisista. (Happonen, 1998, s. 113-114.)

Erityisopetusselvitys tarkoitti erityisopetuskeskustelun merkityksen lisääntymistä koulutuspolitiikassa ja huomion kiinnittämistä erityisopetuksen määrään ja

pedagogiaan. Oppilaan oma etu sekä tämän kehityksen ja kasvatuksen tarpeet nousivat erityisopetuksen keskiöön. Erityisopetus liitettiin myös kiinteästi osaksi peruskoulua ja yleisopetusta. Oppivelvollisuudesta vapauttaminen haluttiin kieltää ja tehdä näin opetuksesta kaikkien oikeus. Puhe kuntoutuksesta tulikin pedagogiapuheen rinnalle vuosien 1970 ja 1971 erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietinnöissä. Vaikka painotusta muutettiin kohti yleisopetuksessa annettavaa laaja-alaista erityisopetusta keinona puuttua oppilaiden heterogeenisyyteen, pidettiin myös erityisluokilla ja erityiskouluissa annettavaa opetusta varteenotettavina erityisopetuksen muotoina. (Happonen, 1998, s. 114; Kivirauma ja Ruoho, 2007, s. 285.)

Apukoulusiirtojen mukanaan tuoma velvollisuus tutkia oppilas oli muodostanut koulussa ilmenevien ongelmien hahmottamistavaksi yksilön ominaisuuksiin perustuvan psykologis-lääketieteellisen logiikan. Tämä jalostui yhtenäiskoulun sisäisen eriyttämisen ideologiaksi, joka oli tarkoitus toteuttaa uusimpien psykologisten tietojen avulla. Tavoite jokaisen oppilaan yksilöllisten edellytysten huomioimisesta yhteisessä ja yleisessä kouluinstituutiossa kariutui kuitenkin jo ilmeisistä taloudellisista syistä ja käytännön toteuttamisen vaikeuksiin. (Kivirauma, 1989, s. 125, s. 50–51.) Lisääntynyt laaja-alainen osa-aikainen erityisopetus yleisopetuksen yhteydessä ja aiemmin vakiintunut erillään opettaminen joko erityisluokissa tai -kouluissa saman tukijärjestelmän osina johtivat, yhä jatkuvaan, keskusteluun opetuksen paikan merkityksestä (Kivirauma, 2009, s. 40).

Erityisopetuksen kehittyminen oli peruskoulun ensivuosina nopeaa. Erityiskouluja perustettiin viidessä vuodessa 154 poistamaan erityisopetuksen alueellisen tasa-arvon vajetta. Vuonna 1974 niitä oli jo 336. (Happonen, 1998, s. 116.) Ajanjakson alkua 1980-luvulle asti määritteli myös voimakas erityisoppilaiden määrän kasvu. Peruskoulu aika muutti tällöin erityisopetuksen painotusta laaja-alaisen erityisopetuksen voimakkaan kasvun vuoksi. Peruskoulu-uudistus pelkkänä rakenteellisena reformina ei olisi sinällään taannut uudelle järjestelmälle osoitettuja yhdenvertaisuuden tavoitteita koko ikäluokan opettamisesta yhdessä. Uusi järjestelmä tarjosi mahdollisuuden uusien pedagogisten ja didaktisten keinojen käyttöön. Näistä merkittävimmäksi osoittautui juuri oppilaiden sisäinen erottelu yhden koulun sisällä aiemman usean koulun järjestelmän sijasta. Näin päästiin toteuttamaan peruskoululle asetettuja tavoitteita koko ikäluokan opet-

tamisesta samoissa luokahuoneissa. (Happonen, 1998, s. 113; Kivirauma ja Ruoho, 2007, s. 289.) Yleisopetuksen homogeenisuutta taannut erityisopetus opettajakunnan tavoitteena ja toiveena sekä yhteiskunnallinen tasa-arvon ideaali aiheuttivat kuitenkin jatkuvan ristiriidan erityisopetuskysymykseen (Kivirauma, 2009, s. 42).

4.4 1990-luvun uusliberalistinen peruskoulu

Erityisopetus voidaan nähdä yhtenä 1990-luvun lama-ajan peruskoulun taloudellisena varaventtiilinä ja säästöjen kohteena. Esimerkiksi tänä aikana tunne-elämän häiriöiden tai sopeutumattomuuden vuoksi laaja-alaista erityisopetusta saaneiden määrä laski osoittaen näin kyseisen määrittelyn joustavuuden taloudellisen tilanteen mukaan. (Jahnukainen, 2012, s. 394)

Jo kansakoulujen perustamisesta alkanut oppilaiden sijoittaminen kouluihin koulupiiriin mukaisesti oli omaksuttu myös peruskouluun. 1990-luvulla tätä käytäntöä muuttivat lisääntyneet mahdollisuudet koulujen oppilasvalintaan ja perheiden kouluvalintaan. 1990-luvun lopulla koulupiirijako lakkautettiin. Tilalle tuli kunnan velvollisuus osoittaa lähikoulupaikka. Samalla oppilaalle tuli mahdolliseksi pyrkiä muuhunkin kouluun. (Seppänen, Rinne ja Sairanen, 2012, s. 16.) Tämä muutos lähikouluperiaatteeseen ja samanaikainen luopuminen opetussuunnitelman tarkasta ohjausmekanismista johti koulujen ja niiden antaman opetuksen erilaistumiseen (Kivirauma, 2009, s. 42). Peruskoulu-uudistuksen luoman yhtenäiskouluun muodostui nyt uusia valikoivia rakenteita. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka ei tuonut Suomeen perusopetuksen maksullisuutta tai juurikaan yksityiskouluja, mutta se loi jo varhain eriytyviä ja jopa suljettuja reittejä yhtenäiskoulun sisälle (Seppänen, Rinne ja Sairanen, 2012, s. 30). Erityisopetuksessa kuntien päätösvallan kasvu näkyi kunnallisina erityisopetuspolitiikkoina ja johti kuntakohtaisiin eroihin (Kivirauma, 2009, s. 45).

Vuonna 1999 voimaan astuneet uusi perusopetuslaki ja laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta mahdollistivat erityisoppilaiden laajemman integroinnin yleisopetukseen ja yksittäisten oppiaineiden yksilöllistämisen. Tukijärjestelmän laajeneminen toi uuden ryhmän tukijärjestelmän piiriin kokonaan tai osittain yleisopetukseen integroituina. Samalla erityiskouluissa ja erityisluokilla tukea saavien määrä pysyi lähes samana. (Lintuvuori, Hautamäki ja Jahnukainen,

2017, s. 8.) Tätä lisääntyvän erityisopetuksen aiheuttamaa taloudellista taakkaa ja ideologista pulmaa ryhdyttiin purkamaan seuraavan vuosikymmenen tukireformilla.

4.5 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki 2010-luvulla

Siirtymä kolmivaiheiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen 2011 voimaantulleen perusopetuslain muutoksen ja 2010 tehdyn valtionosuuslain muutoksen kautta vaikutti erityisopetuksen järjestämiseen kahtalaisesti: erityisoppilaista ei enää maksettu korotettua valtionosuutta ja toiseksi erityisopetukseen ei enää otettu ja siirretty, vaan siirryttiin kolmiportaiseen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen järjestelmään, joka korvasi aiemman osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen. (Jahnukainen. 2015, s. 7.)

Perusopetuslakiin tuli kaikkien oppilaiden oikeudeksi tukiopeus ja osa-aikainen erityisopetus kaikilla kolmella tuen tasolla. Tehostettua tukea annettiin nyt pedagogisen arvion jälkeen laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. (Perusopetuslaki, 2010/642, 16§.) Tukijärjestelmän tarkoitus oli taata lisääntyvä ja voimakkaampi tuki tarpeen kasvaessa. Erityinen tuki on siten intensiivisintä ja laajinta ja vaatii hallintolain mukaisesti erityisen tuen päätöksen, joka laaditaan pedagogisen selvityksen pohjalta. Päätöksessä on määriteltävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä ja mahdolliset avustaja- ja tulkitsemispalvelut. Pedagogista selvitystä voidaan täydentää psykologisilla tai lääketieteellisillä asiantuntijalausunnoilla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä kokeva suunnitelma (HOJKS), jossa on käytävä ilmi tuen ja opetuksen päätöksen mukainen antaminen. (Perusopetuslaki 2010/642, 17§, 17a§; POP 2014, s. 61–76.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen käyttöönotto vahvisti oppimisen ja koulunkäynnin tuen merkitystä yksilön oikeutena ja siten koulujärjestelmän velvollisuutena. Suurin muutos aiempaan on vastuun ja velvollisuuden täyttämisessä. Aiempi järjestelmä painotti erityisopetuksen erityisyyttä ja erillisyyttä. Uusi kolmiportainen tuki korostaa kaikkien koulun toimijoiden vastuuta yksilön oikeuksien toteutumisesta. (Hautamäki ja Hilasvuori, 2015, s. 21–22.)

Simola (2012, s. 441) vertaa koulutuksen merkitystä politiikan retoriikassa 2010-luvun alussa tilanteeseen kansallisvaltion synnyn aikoihin. Lähtökohta reformille olikin toisaalta kansainvälisesti vahvistunut ajattelu ja keskustelu yhteiskunnallisesta integraatiosta ja toisaalta erillisen erityisopetuksen kustannukset (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 100). Erityisopetustilastoilla erityisoppilaiden määrän kasvusta ja tilastojen käsittelyllä tiedotusvälineissä pystyttiin perustelemaan siirtymistä kolmiportaiseen tukeen (Lintuvuori, 2015, s. 45). Kolmiportaisen tuen järjestelmä ei kuitenkaan korvannut olemassa olevaa erityisopetusta, vaan se asettui rinnakkain oppivelvollisuuskoulun aikana kehittyneen ja kerrostuneen muun tukijärjestelmän kanssa, jossa käytössä olivat yhä tuen saanti erityiskouluissa, erityisluokilla ja laaja-alaisessa erityisopetuksessa. (Kivirauma, 2009, s. 45; Lintuvuori, Hautamäki ja Jahnukainen, 2017, s. 5).

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä on kuvata erityishuollon ja -opetuksen kentän diskursseja käyttäytymisen erityisyydestä käyttämällä aineistona tekstien kronologian alkupäässä lasten erityiseen käyttäytymiseen ja sosiaalisiin ongelmiin ja myöhemmin sosiaalis-emotionaalisiksi pulmiksi nimettyyn ilmiöön liittyviä tekstejä ”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” -kirjasarjasta seitsemän vuosikymmenen ajalta.

Tutkimusongelmani on: Miten erityishuolto ja -opetus teoksen toimijat osana erityisopetuksen ja erityispedagogiikan yhteenkietoutunutta kulttuuria määrittelevät lapsen erityisyyttä *Lasten erityishuolto ja -opetus* kirjasarjan käyttäytymisen häiriöitä ja sosiaalisia ja emotionaalisia pulmia käsittelevissä teksteissä. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä diskursseja lasten erityishuolto ja -opetus teoksen toimijat esittävät lasten käyttäytymisen erityisyydestä käyttäytymisen häiriöitä ja sosiaalisia ja emotionaalisia pulmia käsittelevissä teksteissä?
Apukysymys:
 - Mikä on lapsen positio käyttäytymisen erityisyyden määrittelyssä?
2. Miten käyttäytymisen häiriöiden ja sosiaalisten ja emotionaalisten pulmien diskurssit sijoittuvat erityisopetuksen muutoksiin ja erityispedagogiikan kulttuurisen rakenteen ja paradigmojen kehykseen?

Tutkin erityishuollon ja -opetuksen lasten käyttäytymisen erityisyyden määrittämistä ja lasten erityishuollon ja -opetuksen toimijoiden kentän niistä muodostamia diskursseja kriittinen diskurssianalyysi tutkimusmetodina sosiaalisen vammaistutkimuksen vammaisuuden määrittelyn teorioiden pohjalta suomalaisen erityisopetuksen ja erityispedagogiikan muutosten kontekstissa. Luentani historiallisen kronologian muodostavaan aineistoon on kulttuurin uusintavaa rakennetta huomioiva.

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkin tässä opinnäytteessä käyttäytymisen erityisyyden diskurssien muodostumista erityispedagogiikassa ja erityisopetuksessa erityishuollon ja -opetuksen alan tekstien kautta. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka lähtökohta ja ydin on nähdä tekstit tekoina, jotka muovaavat maailmaa. Tämän mukaisesti olen valinnut tutkimusmetodiksi ja analyysin välineeksi kriittisen diskurssianalyysin. Juhilan ja Suonisen (2016, s. 459) mukaan diskurssianalyysi tutkii selonteojen, tässä tutkimuksessa lapsen käyttäytymisen erityisyyttä koskevien tekstien, kautta normeja, arvoja, rooleja ja sääntöjä viesteissä toisille, joten katson sen olevan sopiva työkalu tässä tutkimuksessa. Tässä luvussa esittelen ensin kriittisen diskurssianalyysin tutkimuksen ohjaajana. Toiseksi esittelen tutkimuksen aineiston ja kolmanneksi sen analyysin.

6.1 Kriittinen diskurssianalyysi tutkimuksen ohjaajana ja menetelmänä

Kriittinen diskurssianalyysi on tutkimuksessani myös teoreettisen ajattelun väline. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016, s. 29) mukaan merkityssisällöt muodostuvat sosiaalisissa käytännöissä, eivätkä yksilöiden mielensisäisinä prosesseina. Faircloughin (2003, s. 23) mukaan tapahtumat (engl. events) eivät suoraan johdu abstrakteista sosiaalisista rakenteista (engl. structures), vaan sosiaaliset käytännöt toimivat välittäjinä näiden välillä. Sosiaaliset käytännöt kontrolloivat hänen mukaansa rakenteellisia vaihtoehtoja valitsemalla yksiä ja rajaamalla pois toisia. Tämä käsitys sosiaalisista käytännöistä todellisuutta rakentavina, uusintavina ja muuttavina liittyy diskurssianalyysin luvussa 2.1 käsiteltyyn sahlinslaiseen kulttuuriseen luentaan, jonka mukaisesti kulttuurisen kategorian käyttö altistaa sen muutokselle, ja jossa ei ole tarpeellista tulkita ihmisluontoa muutoksen selittäjäksi (Fairclough, 2003, s. 23; Robbins, 2016, s. 51; Sahlins, 1985, s. 144.)

Tässä tutkimuksessa erityishuollon ja -opetuksen toimijat edustavat erityispedagogiikan tieteenalaa ja erityisopetusta osallistuessaan kuuden vuosikymmenen aikana laadituissa teksteissä aikansa pedagogisiin ja tieteellisiin keskusteluihin ja tekstit muodostavat näin diskursseja, jotka konstruoivat käyttäytymisen

erityisyyttä ja lasten position tässä määrittelyssä tietynlaiseksi. Nämä erityisyyden luomukset ja rakennelmat erityisyydestä ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat yhteiskunnassa yksilön asemaan ja institutionaalisiin käytäntöihin, joten niiden läpinäkyvyys ja tutkimus on perusteltua ja välttämätöntä. Reiner Keller (2017, s. 64–65) esittää diskurssianalyysin olevan kiinnostunut paitsi diskursseista prosesseina, jotka rakentavat tietoa ja ”faktoja” ja ”normeja”, myös erityisesti todellisuuden konstruktioista. Koska johdannossa kuvaamallani tavalla erityishuollon ja -opetuksen ammattitoimijat käyttävät valtaa sosiaalisena käytäntönä lapsen olemuksen määrittelyssään ja koulun kontekstissa lisäksi vaikuttaessaan ainakin välillisesti koulunkäynnin tapaan ja paikkaan, näen kriittisen diskurssianalyysin sopivan osaksi teoreettista ajattelua sekä tutkimusmetodinä että keinona analysoida aineistoa.

Salo (2015, s. 166) kritisoi laadullisen tutkimuksen tukeutumista sisällön analyysiin, ilman teorian ja tutkijan oman ajattelun tuomaa syvyyttä. Samaa tutkimuksen yksinkertaistamista voidaan pitää jopa eettisenä puutteena siten, että positivistinen halu tutkimuksen yhtenäisyyteen ja koherenssiin tuo mukanaan menetelmällistä yksinkertaistamista ja reduktiivisuutta. Koska tutkija tekee konstruktioita maailmasta, diskurssianalyysin selontekoja, on eettisesti arveluttavaa kätkeä aineiston samantapainen olemus. (Childers, 2012, s. 752.) Menetelmien yksinkertaistaminen aineiston lajitteluksi peittää näkyvistä tutkijan roolin tekijänä (Childers, 2012, s. 752-753; Salo, 2015, s. 178). Tutkija ei tee tutkimusta ja analyysiä tietämättömyyden verhon takaa, vaan valintoja aiemman kulttuurisen tuntemuksen ja ajattelun pohjalta (Salo, 2015, s. 172). Tätä kulttuurista tuntemusta oli kohdallani paitsi erityispedagogiikan opiskelu, työskentely kouluissa ja tutustuminen tutkimuksen teoriataustaan ja aineistoon, myös erityisen tukea koulunkäyntiinsä saavan lapsen isänä saamani subjektiivinen tutustuminen tutkimuksen aiheisiin.

Childers (2012, s. 752) kuvaa teorian kanssa ajattelua paitsi tieteellisyyden elinehdoksi myös eettiseksi välttämättömyydeksi eettisen deposition hengessä. Tutkimukseni aineistoa ajattelen edellä mainitulla tavalla kahden toisiinsa kietoutuneen teorian kanssa. Ensiksi varsinaisen teoreettisen pohjan tutkimukselle muodostaa sosiaalisen vammaistutkimuksen teoria vammaisuudesta sosiaalisena positiona, joka tulee erottaa fyysisestä vammasta. Yksilöön vammaisuu-

den kohdentavan bio-lääketieteellisen mallin sijaan sosiaalinen malli tunnistaa sortavat rakenteet ja asenteet syiksi, jotka estävät vammaisten henkilöiden osallistumisen (esim. Castrodale, 2018, s. 45; Barnes, 2003, s. 14; Barnes ja Sheldon, 2007, s. 3). Sosiaalinen vammaistutkimus esittää siis vammaisuuden rakennetuksi sanoilla ja asenteilla ja toisaalta yhteiskunnan rakenteilla.

Toiseksi ajattelen kriittistä diskurssianalyysiä myös kokonaisena tutkimusohjelmana. Kriittinen diskurssianalyysi on Wodakin (2013, s. 185) määrittelemänä luonteeltaan ideologioita ja valtaa paljastavaa tutkimuksen keinoin ja nimenomaan tutkimusohjelma. Tarkoituksena ei ole ainoastaan esittää aineistoa uudelleen järjestettynä, vaan ”tuottaa näkyväksi tekemistä ja emansipaatiota”. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii näin havaitsemaan sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta esitettynä, koostettuna ja legitimoituna kielen avulla. (Wodak, 2013, s. 187.)

6.2 Aineisto

Aineiston muodostaa tekstiaineisto, jota en näe vain ammattitoimijoiden selvärajaisina selontekoina. Aineistoon vaikuttaa niiden laatijoiden erilaiset vaikuttimet tekstien teossa: normatiivisen standardin mukainen tiedon välitys voidaan nähdä aineistoissa ideaalina, ei todellisena käytäntönä (Hepburn & Potter, 2013, s. 171). Aineisto muodostuu pienten työryhmien tai yksittäisten kirjoittajien teksteistä. Analysoin niitä kuitenkin kulttuurissa jaettujen merkitysten ja institutionaalisten käytäntöjen ilmentäjinä (ks. esim. Vehkasuo, 2006, s. 36).

Teksteihin tekoina liittyy huomio niiden tuottamisen ja kuluttamisen yhteen kioutuneisuudesta (Prior, 2013, s. 346). Prior (2013, s. 346) näkee dokumentit toimijoina siten, että tekstit tekoina usein määrittävät yksilön ominaisuudet, tämän tutkimuksen kontekstissa erityisen käyttäytymisen. Nämä ominaisuudet ovat siis seurauksia myös dokumentaatiosta pelkän biologian sijaan (Prior, 2013, s. 355). Tekstien ominaisuuksiin kuuluu myös niiden kierto ja vaihto. Priorin (2013, s. 356) mukaan kommunikaation ja tiedon vaihto merkitsee sosiaalisen vaikutusvallan rajoja. Tämä sosiaalinen vaikutusvalta perustelee myös aineiston valintaani.

6.2.1 ”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” -kirjasarja

Tutkimukseni aineistoa ovat tekstit ”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” -kirjasarjassa, jota Lastensuojelun keskusliitto on julkaissut vuodesta 1953 lähtien, ja jonka viimeisin 13. painos on vuodelta 2012. Kirjasarjan ensimmäisen painoksen esipuheessa kirjan tarkoituksiksi ilmoitetaan kunnallisten sosiaaliviranomaisten toiminnan helpottaminen, toimiminen oppikirjana alan koulutuslaitoksille ja opaskirjana erityishuollon alalle. Toimittajan alkusanoissa 13. painoksessa palataan ensimmäisen painoksen aiheisiin ja todetaan saman laajalaisesti nähdyn erityishuollon olevan yhä osa kirjan tematiikkaa, vaikka osa käsitteistä on muuttunut seitsemässä vuosikymmenessä.

Kirjasarjan rakenne on muuttunut siten, että 1. painoksesta (1954) 10. painokseen (1991) saakka kirjassa esiteltiin erityishuollon ja -opetuksen kenttää vammaryhmittäin. 11. painos (2001) uudisti rakenteen siten, että erityishuoltoa ja -opetusta käsiteltiin asiantuntija-artikkeleissa, joita ei enää jaoteltu vammaryhmiin, vaan erityishuollon ja -opetuksen historiaa ja kehityslinjoja, nykytilaa, ikäkauden ja edellytysten huomioon ottamista opetuksessa ja kuntoutuksessa ja erityishuollon ja -opetuksen kysymyksiä 2000-luvulla käsitteleviin osioihin. Samalla luovuttiin erityishuoltoa ja -opetusta tarjoavien laitosten esittelyistä. Alkuvaiheessa eri painokset erosivat lähinnä näiden tietojen päivittämisessä ja käyttivät samoja tekstejä niitä laajentaen useassa painoksessa. Myöhemmät painokset noudattavat 11. painoksessa uudistettua rakennetta, jossa asiantuntija-artikkelit on jaoteltu eri aihepiireihin. Tiedot eri painoksista ovat liitteenä (liite 1).

6.2.2 Lasten käyttäytymisen erityisyyttä käsittelevät tekstit

Valitsin tekstit, jotka käsittelivät käyttäytymisen erityisyyttä ja sosioemotionaalisia pulmia vaikkakin nimeten ilmiön usein eri tavoin. Artikkelien valinnassa oli otettava huomioon kuuden vuosikymmenen aikana muuttunut kieli ja kirjasarjan muuttuneet painotukset oppikirjasta ja käsikirjasta tieteellisten artikkelien kokelmaksi, joka on koostettu ajankohtaisista erityishuollon ja -opetuksen teemoista. Valitsemani tekstit nimesivät käyttäytymisen häiriöitä ja sosioemotionaalisia pulmia seuraavilla ilmauksilla: käyttäytymishäiriöitä osoittavat lapset (1. ja 2. painos), tunne-elämältään häiriintyneet lapset ja sosiaalisesti sopeutumattomat lapset (3., 4. ja 7. painos), tunne-elämältään häiriintyneet lapset ja kouluun sopeutumattomat oppilaat sekä sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret (5. ja 6.

painos), käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret, kouluun sopeutumattomat oppilaat sekä lasten ja nuorten sosiaaliset häiriöt (8. painos), lapsen tunne-elämän häiriöt ja käyttäytymishäiriöt (9. painos), käyttäytymishäiriöiset lapset ja sosiaalinen sopeutumattomuus (10. painos), käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret (11. ja 12. painos), sosioemotionaalinen kompetenssi (13. painos).

Aineiston valinnassa jouduin pohtimaan onko todella kyse samoista ilmiöistä, jotka vain on nimetty eri tavoin, vai onko esimerkiksi sosiaalinen sopeutumattomuus 1950-luvun Suomessa ratkaisevasti eri ilmiö kuin sosioemotionaalinen kompetenssi 2010-luvulla. Valitsin aineiston lopulta lukemalla kirjasarjan tekstejä yhdessä käyttäytymisen häiriöiden teorioiden kanssa, joita käsittelin luvussa 3. Vaikkakin sosiaalista sopeutumattomuutta käsittelevä teksti vuoden 1959 painoksessa painottuu eri tavoin kuin sosioemotionaalista kompetenssia käsittelevä teksti vuoden 2012 painoksessa, katsoin kyseessä olevan riittävästi samanlaista pulmallisuutta kuvaamaan pyrkineet käsitteet. Tätä valintaa tukee Ojalan (2017, s. 35) väitöskirjaansa kokoamat eri tutkimuksissa käytetyt ilmaukset, joissa esimerkiksi sosioemotionaalisen terveyden kehityksen vaikeudet ja käytöshäiriöt sekä sosiaalinen sopeutumattomuus ilmauksia käytetään kuvaamaan samankaltaista lasten psyykkistä oireilua.

Koska tekstit varsinkin varhaisimmissa painoksissa pysyivät samoina tai niitä oli muokattu ja täydennetty vain vähän, päädyin jakamaan alustavaa lukemista ja analyysiä varten tekstit neljään ryhmään. Ryhmät valikoituivat myös luontevasti eri painosten toimittajien mukaisesti. Nimesin ryhmät seuraavasti:

- Muotoutuva käsi- ja oppikirja: 1. ja 2. painos
- Vakiintuva käsi- ja oppikirja: 3.–7. painos
- Monien näkökulmien käsi- ja oppikirja: 8.–10. painos
- Erityishuollon ja -opetuksen tieteellisten artikkelien käsikirja: 11.–13. painos.

Analyysiin valitsin seuraavat tekstit:

1. painos (1954)

Käyttäytymishäiriöitä osoittavat lapset, s. 110–158.

2. painos (1955)

Käyttäytymishäiriöitä osoittavat lapset, s. 116–166.

3. painos (1959)

Tunne-elämältään häiriintyneet lapset, s. 140–153, Sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret, s. 154–222.

4. painos (1962)

Tunne-elämältään häiriintyneet lapset, s. 172–189, Sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret, s. 190–231.

5. painos (1966)

Tunne-elämältään häiriintyneet lapset, s. 175–190, Kouluun sopeutumattomat oppilaat, s. 191–195, Sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret s. 196–214.

6. painos (1970)

Tunne-elämältään häiriintyneet lapset, s. 200–220, Kouluun sopeutumattomat oppilaat, s. 221–228, Sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret s. 229–251.

7. painos (1973)

Tunne-elämältään häiriintyneet lapset, s. 249–276, Sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret, s. 277–307.

8. painos (1979)

Reijo Runsas: Johdanto, s. 25–27, Terttu Arajärvi: Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret, s. 281–305, Reijo Runsas: Lasten ja nuorten sosiaaliset häiriöt, s. 307–398.

9. painos (1986)

Reijo Runsas: Normaalius vs. Poikkeavuus, s. 29–39, Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret (Jukka Koro: luvut 9.1 s. 392–400, Terttu Arajärvi: luku 9.2 s.400–425; Reijo Runsas: luvut 9.3–9.4.6.3, s. 432–464; Pentti Viitanen: luku 9.4.6.4, s. 464–492)

10. painos (1991)

Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret (Jukka Koro: luvut 11.1– 11.7, s. 453–472; Reijo Runsas luvut 11.8.1–11.8.11, s. 473–496; Pentti Viitanen: luvut 11.8.12–11.8.12.3; Jukka Koro luku: 1.9, s. 509–520)

11. ja 12. painos (2001, 2002)

Veli-Matti Tainio: Lasten ja nuorten mielenterveys s. 200–214; Kari Ruoho, Markku Ihatsu, Matti Kuorelahti: Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret, s. 249–265.

13. painos (2012)

Matti Kuorelahti, Kristiina Lappalainen ja Riitta Viitala: Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus, s. 277–298

6.3 Aineiston analysointi

Aineiston käsittelyn kolme vaihetta ovat luokittelu, analysointi ja tulkinta, kvalitatiivisessa tutkimuksessa toisiinsa kietoutuneina (Ruusuvuori, Nikander, Hyväri-

nen, 2017, s. 11). Katson analyysin alkaneen jo tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten asettamisesta. Mielenkiinto juuri tiettyyn ongelmaan, aineiston hankkiminen juuri sen tutkimiseen ja tutkimuksen teorian valitseminen ovat analyysejä jo alustavasti ohjaavien rakenteiden valitsemista. Diskurssianalyysin metodi korostaa tutkimuksen koko asetelman hahmottamista ja kysymyksen asettelun mielekkyyden arvioimista. Kirjallisuuteen tutustuminen metodien ja empiirisen tutkimuksen osalta ja aineiston luenta muokkaavat lopulta kysymykset, joihin tämä aineiston analyysillä voidaan vastata. (Nikander, 2017, s. 258.) Vaikka esitän kronologian tutkimusongelmasta alkaen, tutkimuksen toteuttaminen sekä sen edestakaisen ajattelun luonne ja lopullinen esittämisen ovat kaksi eri asiaa

Analyysiä ei voi erottaa selvärajaiseksi omaksi osuudekseen, vaan se on siis kaikissa tutkimuksen vaiheissa läsnä alusta alkaen. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2017, s. 12) esittävät analyysin ensimmäiseksi vaiheeksi tutkimusongelman asettamisen ja tutkimuskysymysten tarkentamisen ja sen jälkeen aineiston keruun, aineiston rajaamisen ja järjestämisen, luokittelun ja teemoittelun, analyysin ilmiöitä vertailemalla ja tulkintasäännön muodostamisen avulla, tulosten koonnin ja koetteluun ja lopuksi teoreettisen dialogin ja pohdinnan. Seuraavaksi esittelen mitä tämä tarkoittaa omassa tutkimuksessani.

Aineistoni on valmis aineisto, jonka ”keruu” perustuu *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* kirjasarjan tekstien hankintaan. Kirjasarjan kirjat on lainattu Lastensuojelun Keskusliiton kirjastosta ja Helsingin yliopiston kirjastosta ja lukemisen jälkeen valitut artikkelit ja luvut on kopioitu analyysia varten. Koska kirjan toista painosta ei ollut saatavilla kummassakaan kirjastoista, on se luettu Kansallisarkiston kirjastossa ja vertailtu tekstiä ensimmäiseen ja kolmanteen painokseen.

Ensimmäinen tehtäväni oli aineiston rajaaminen. Koska tutkimusta ohjaa tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset, oli aineisto rajattava niin, että niihin oli mahdollista saada vastaus. Edelleen omat valinnat, kuten teoria ja menetelmävalinnat vaikuttavat aineiston rajaukseen. (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2017, s. 15.) Tarkoitukseni oli saada selville käyttäytymisen erityisyyden diskursseja, joten rajasin mukaan ne tekstit, jotka olivat vammaan/erityiseen tarpeeseen ja

vammaisuuteen/erityisyyteen liittyviä selontekoja ja jotka käsittelivät käyttäytymisen häiriöitä ja sosiaalisia ja emotionaalisia pulmia. Näitä valintoja käsittelin luvussa 6.2.2 Lasten käyttäytymisen häiriöitä käsittelevät tekstit.

Seuraava vaihe oli sisällön analyysi ja koodaaminen, jonka aloitin luokittelulla ja teemojen valinnalla. Koska tämä on vaihe, johon pysähtymistä laadullisessa analyysissä kritisoidaan, pyrin löytämään selkeät koodatut teemat, joista jatkaaminen varsinaiseen diskurssien analyysiin olisi mahdollista (esim. Salo, 2015, Childers, 2012). Tässä vaiheessa laadin rajatusta aineistosta karkeasti luokkia, joihin voin jakaa aineiston puheen käyttäytymisen erityisyydestä. Tässä käytin teoriaa apuna etsiessäni lääketieteellisiä, vammaan tai ominaisuuteen liittyviä määrittelyjä sekä toisaalta erityisyyden sosiaaliseen rakentumiseen ja luomiseen määrittelyjä. Teemoiksi valitsin psyko-lääketieteellisen, sosiaalisen ja pedagogisen tulkinnan. Näiden lisäksi käyttäytymisen erityisyyttä tulkittiin määrittelyn kontekstin mukaan muuttuvana, tämän tulkinnan nimesin metatulkinnaksi. Tavoitteena oli poikkiaineistollinen koodaus, jossa pyritään löytämään toistuvia rakenteita ja teemoja (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2017, s. 21).

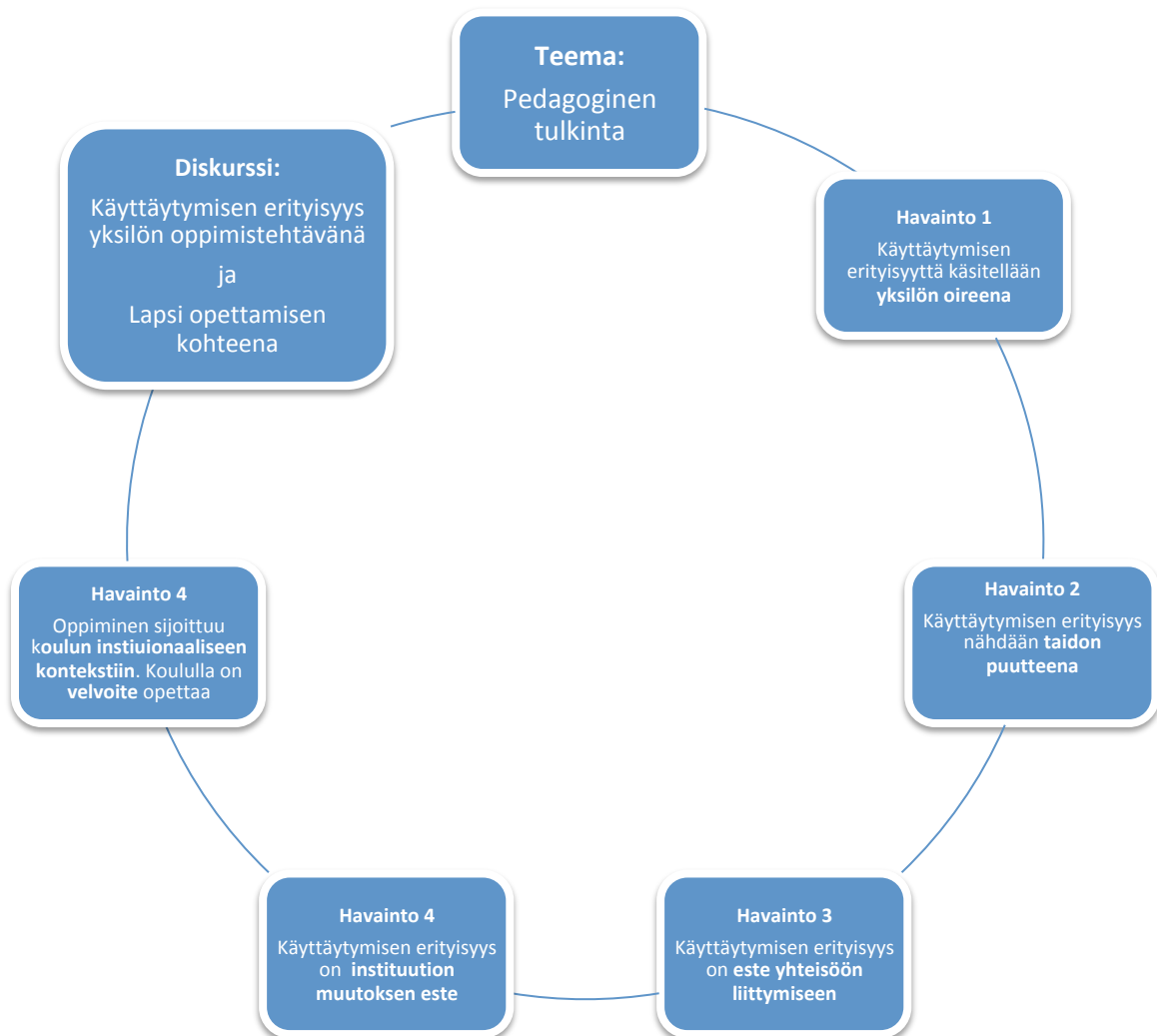
Seuraava vaihe oli aineistokoosteiden valintavaihe. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 24) mukaan tämä mahdollistaa alustavan koodauksen toimivuuden kokeilemisen ja mahdollisesti paljastaa tarpeen alaryhmien tekoon. Tässä korostuu mahdollisuus myös sellaisten havaintojen löytymiseen, jotka muodostavat poikkeuksia. Analyysi ”kypsyi” edelleen alustavien luokkien vertailulla ja niiden yhteneväisien jäsentämisperiaatteiden miettimisellä teorian kanssa. (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2017, s. 25.) Erityisesti tässä vaiheessa pyrin hahmottamaan mihin erityisyyden syyt paikallistuvat ja miten lapsi positoidaan. Pyrin myös löytämään mahdollisia hegemonisia diskursseja, jotka luonnollistuneina rajoittavat diskurssien moninaisuutta (esim. Jokinen ja Juhila, 2016, s. 78). Tutkimuksessa oli tarkoitus hahmottaa hegemonisen diskurssin lisäksi aineistossa esiintyvien diskurssien moninaisuutta ja niiden välisiä valtasuhteita.

Usein aineiston tekstit olivat kieleltään toteavia ja ne esittivät asiantilat ehdottomina ja itsestään selvinä, siksi otteen saaminen aineistosta oli aluksi hankalaa ja luin tekstiä useaan kertaan löytääkseni tekstin tosiasioita tuottavan luonteen

(kts. Juhila, 2016, s. 145). Koska aineisto oli laaja ja käsittää seitsemän vuosikymmenen ajanjakson, oli tärkeää yrittää löytää hegemonisten diskurssien lisäksi myös mahdollisia heikkoja diskursseja, jotka saattaisivat muuttua, vahvistua tai hävitä kokonaan kirjasarjan myöhemmissä teksteissä.

Luin tekstit järjestettynä alustavasti valitseminani kokonaisuuksina ja merkitsin kopioihin yliviivauskynällä tekstikohdat, joissa kirjoittaja käsitteli käyttäytymisen erityisyyden syitä, lapsen positiota ja erityisyyden sijoittumista. Näistä kohdista merkitsin kopion marginaaliin karkeat teemat. Pysin ensin löytämään hegemonisia diskursseja. Hegemonisten diskurssien lisäksi nimesin niitä heikkoja diskursseja, joita tekstissä rakennettiin. Rakensin analyysia tekstistä tehtyjen havaintojen ja sen esittämän kontekstin avulla päätyen raportoitavaan tulokseen. Sovelsin tässä Vehkakosken (2006, s. 46) käyttämää analyysirakennetta. Esittän esimerkin analyysista kuviossa 1.

Toisessa vaiheessa peilasin nimeämiäni kunkin tekstikokonaisuuden diskursseja erityisopetuksen historiallisiin konteksteihin laatimani katsauksen avulla ja analysoin diskurssien pysyvyyttä ja muutoksia. Tein samanlaisen analyysin ja yhteenvedon myös diskurssien ja erityispedagogiikan muuttuvan tieteenalan kontekstista. Tässä analyysissa huomioin erityispedagogiikan muutoksen ymmärrettynä sekä Kivirauman (2004, 2009) ehdottaman jaon relativistisen paradigman ja sosiaalisia rakenteita ja tulkintojen konstruointia painottavan paradigman mukaan että Saloviidan (2006) esittämän kuntouttavan paradigman ja inklusiivisen paradigman jaon mukaan. Tässä analyysissa kiinnitin huomiota myös diskurssien mahdolliseen pysyvyyteen tieteenalan vahvana kulttuurisena piirteenä.



Kuvio 1. Esimerkki analyysistä.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Raportoi tutkimustulokset tutkimusongelmittain. Esitän ensin diskurssit, joita aineistossa rakennettiin käyttäytymisen erityisyydestä ja niiden yhteenvedon (taulukko 2). Toiseksi liitän nämä diskurssit erityisopetuksen muutoksiin kirjasarjan eri painosten ilmestymisajankohtina 1950-luvulta 2010-luvulle ja erityispedagogiikan paradigmojen ja kulttuurisen rakenteen kontekstiin. Lopuksi esitän tulosten yhteenvedon, jossa tulkitSEN niitä peilaten aiempiin tutkimuksiin erityisyyden diskursseista.

7.1 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit

7.1.1 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit muotoutuvassa käsi- ja oppikirjassa painoksissa 1.–2.

Ensimmäinen aineistokokonaisuus kattaa vuodet 1954 ja 1955. Tässä vaiheessa kirja oli puhtaasti erityishuollon ja -opetuksen käsikirja ja sisältö päivittyi ainoastaan laitosten ja oppilaitosten tietojen osalta. Vallitseva tulkinta erityisestä käyttäytymisestä oli psyko-lääketieteellinen ja sen mukainen hegemoninen diskurssi. Aineistokokonaisuudesta löytyi myös heikko sosiaalisen tulkinnan mukainen diskurssi.

Psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukainen diskurssi. Käyttäytyminen erityisyys nähdään tulkinnan mukaan oireena. Oireet muodostavat häiriön, jos epätavallinen käyttäytyminen toistuu usein ja pitkäkestoisesti ilman, että kehitysvaihe selittää oireen. Käyttäytymistä tulkitaan lääkärin ja potilaan suhteen kautta.

Tällöin jo sanonta ”käyttäytymishäiriö” viittaa siihen, että suhtautumisessa epätavalliseen käyttäytymiseen nykyisin pyritään tuomitseva arvostelu jättämään syrjään ja sen sijaan omaksumaan sosiaalisesti ei-hyväksyttävääkin käyttäytymiseen nähden samanlainen asenne kuin esimerkiksi potilaansa tutkivalla lääkärillä on.
(1. painos, s. 110)

Samoin kuin lääkäri ei yritä parantaa jokaista kuumetapausta aina samoin menetelmin, vaan sen sijaan etsii kuumeen syytä, samoin halutaan epätavallinen käyttäytyminenkin

ymmärtää lähinnä vain oireeksi, jonka parantaminen edellyttää syvemmällä olevan syyn löytämistä ja poistamista.
(1. painos, 110)

Koska erityinen käyttäytyminen on oire, sen varsinainen syy on lapsen patologia. Tämä patologia syntyy psyko-lääketieteellisen selityksen mukaan somaattisesti tai ”tunnesuhteiden” kautta. Tulkinta tarjoaa somaattisellekin syyille psykologisen väylän:

Lisäksi mikä tahansa muukin ruumiillinen poikkeavuus – pienikin, jos lapsi itse kärsii siitä – saattaa kiertotietä saada aikaan tunne-elämän tasapainottomuutta ja jännitystiloja, jotka ilmenevät epätavallisena käyttäytymisenä.
(1. painos, s. 111)

Psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaan erityinen käyttäytymisen oireen syy, patologia voi syntyä myös vääränlaisen varhaisen vuorovaikutuksen kautta. Ympäristö joko muovaa lapsesta olemuksellisesti jonkinlaisen tai lapsi reagoi siihen poikkeavan ”perintörakenteensa” vuoksi epänormaalisti. Tulkinnan mukaisen diskurssin mukaan erityinen käyttäytyminen on oire, joka on psyko-lääketieteellisesti selittyvä. Diskurssin mukainen lapsen positio on lapsi biologisen ja psykologisen rakenteensa uhrina. Diskurssin mukaisesti lapsessa saattaa sijaita kokonainen vyyhti kielteisiä tekijöitä toisiinsa kietoutuneina. Myös käyttäytymisen ja ympäristön suhde todetaan, mutta yhteydessä, jossa kyse on lapsen parantamisesta vuorovaikutuksen aiheuttamasta perimmäisestä syystä erityiseen käyttäytymiseen.

Lasten käyttäytyminen on aina kiinteässä suhteessa siihen, minkälaisissa ympäristöolosuhteissa hän elää. Tästä syystä on vaikeata saada lapsessa aikaan paranemista ilman, että myös hänen koti- tai kouluympäristössään on saatu aikaan sellaisia muutoksia, että edes osa hänen aikaisemmista sisäisistä ongelmistaan saa ratkaisunsa.
(1.painos, s.117)

Hänen ympäristöolosuhteitaan ei voida aina korjata eikä hänelle tärkeitten aikuisten asennetta muuttaa. Ja joka tapauksessa lapsi tarvitsee apua oppiakseen itse suhtautumaan vaikeuksiinsa uudella, kypsemmällä tavalla.
(1. painos, s. 117)

Tulkinnan mukainen diskurssi rakentaa käyttäytymisen erityisyyden tietyssä ympäristössä muotonsa saavana, mutta lapsesta edelleen potilaan, jonka pato-

logiaan ympäristö vaikuttaa. Koti- ja kouluympäristön muuttaminen voi ”parantaa” lasta. Diskurssi heijastaa psyko-lääketieteellistä tulkintaa ja korostaa pikemminkin lapsen kehityksellistä puutetta kuin sosiaalisen rakenteellisen muutoksen tarpeellisuutta. Lapsen kehittyminen ”normaalisti” on edellytys myös ”normaalille” koulunkäynnille.

Koulun tarpeita palvelevat myös viime vuosina yhä useammilla paikkakunnilla suoritettut joukkokokeet, joiden avulla todetaan kansakoulujen ensiluokkalaisten koulukypsyys. Tällöin karsiutuvat ne oppilaat, joiden kohdalla koulunkäynnin aloittamista olisi syytä siirtää vielä vuodella tai jotka ehkä olisivat erityisopetuksen tarpeessa.

(1. painos, s. 118)

7.1.2 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit vakiintuvassa käsi- ja oppikirjassa painoksissa 3.–7.

Tämä aineistokokonaisuus kattaa ajan aina vuodesta 1959 vuoteen 1973. Tälle ajanjaksolle sijoittuvat vuonna 1958 tapahtuneen kansakoulun muutoksen varsinaiseksi kansakouluksi ja kansalaiskouluksi vakiintuminen, erityisopettajien kouluttamisen aloittaminen vuonna 1959 sekä peruskoulun varhaiset vuodet. Aineistokokonaisuudessa samat tekstit toistuvat eri painoksissa ja aineistossa on yhä ensimmäisen painoksen tekstejä muokattuina. Laajimmillaan käyttäytymisen erityisyyttä käsittelevät tekstit ovat aineistokokonaisuudessa kirjan painoksissa 3.–5..

Psyko-lääketieteellinen tulkinta on edelleen vallitseva ja aineistossa painottuu kehityopsykologinen viitekehys. Hegemoniseksi diskurssiksi muodostuu erityinen käyttäytyminen kehityopsykologisena oireiluna. Aineistossa rakentuu myös heikko sosiaalisen tulkinnan mukainen diskurssi ympäristön yhteydestä erityiseen käyttäytymiseen.

Psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaiset diskurssit. Tulkinta korostaa lapsen oireilun kehityopsykologista laatua. Lapsen patologia painottuu tunne-elämän häiriintymiseen ja se ilmenemiseen erilaisena eri kehitysvaiheissa, laajeten perheen, koulun ja yhteiskunnan ja sosiaalisen elämän piiriin lapsen kasvaessa.

Tunne –elämän häiriintyminen on sielullista tasapainottomuutta, joka ehkäisee mukautumista erilaisiin elämäntilanteisiin, johtaa sopeutumisvaikeuksiin ja poikkeavaan käyttäytymiseen
(3. painos, s. 140)

Oireisto selittyy somaattisesti tai siitä johtuvasta lapsen tunne-elämän tasapainottomuudella. Esimerkiksi nuorison sopeutumattomuutta selitetään ”psyko-seksuaalisella kuohuntavaiheella” ja erityisesti tytöillä oireena on ”seksuaalinen holtittomuus”. Myös lapsen ympäristön tunnesuhteet korostuvat tulkinnassa. Tulkinnan mukaiseksi erityisen käyttäytymisen diskurssiksi muodostuu kehityspsykologinen oireilu ja lapsen positioksi kehityksellisesti ympäristöön mukautumaton lapsi. Tulkinnassa painottuu edelleen potilas – lääkäri asetelma.

Hänen persoonallisuudestaan voidaan saada täsmällisiä tietoja vain lääketieteellisen ja psykologisen tutkimuksen avulla. Näihin tutkimuksiin nojautuvilla hoitotoimenpiteillä tunne-elämältäään häiriintyneestä lapsesta pyritään kehittämään myönteinen ja rakentava yksilö.
(3. painos, s. 142)

Kehityksellisyys korostuu myös puheessa lasten suhteesta kouluun. Lapsen tulisi käydä koulua kehityksensä ja älykkyytensä mukaisesti.

Lapsen pitäisi saada kehittyä luonnollisesti oman rytminsä ja älykkyytensä mukaisesti. Koulunkäynti voi helposti aiheuttaa jännitystiloja. Näin voi käydä, kun hidas oppilas ei ymmärrä aineita tai asioita, joita koulussa opetetaan.
(4. painos, s. 173)

Aineiston viidennessä painoksessa sopeutumattomuutta koulunkäynnin kontekstissa käsitellään laajemmin luvussa ”Kouluun sopeutumattomat nuoret”. Vaikka käyttäytymisen erityisyyden konteksti laajenee koulunkäyntiin, tulkinnassa painottuu yhä psyko-lääketieteellinen tulkinta. Käyttäytymisen erityisyys koulussa nähdään valikoinnin ongelmana ja koulun yhteiskunnallisen tehtävän onnistuminen siinä käyttäytymisen kontrolloinnin edellytyksenä. Pedagoginen muutos ei ole keino käsitellä erityistä käyttäytymistä, vaan koulun tehtäväksi jää valikointi ja kontrolli.

Tunnettua on, että kansakouluun jäävät oppilaat edustavat keskimäärin heikompaa sosiaalista ainesta ja heikompaa henkistä kehitystä.
(5. painos, s. 191)

Koulun eri asteilla vaikeudet ovat erilaiset. Harvoin niitä on ala-asteilla. Niiden aiheuttajana on tällöin usein yksi tai kaksi kehityksessään poikkeavaa oppilasta, jotka tavallisesti kuuluvat jollekin erityisluokalle, jonne heidät, siellä missä siirto on mahdollinen, opettajan esityksestä ja psykologisen tutkimuksen jälkeen yleensä siirretäänkin.
(5. painos, s. 191)

Aineistossa näkyy myös ajankohdan debatti koulun kurinpidollisten keinojen lisäämisestä ja toisaalta opettajakoulutuksen ajanmukaistamisesta ja tehostamisesta keinoina ehkäistä ongelmia.

Sosiaalisen tulkinnan mukaiset diskurssit. Ympäristön muuttaminen muutenkin kuin yksilöön vaikuttamisen näkökulmasta mainitaan mahdollisuutena poistaa lapselle patologiasta aiheutuvaa haittaa.

Rakenteellisia vajavuuksia tai vammoja voidaan vain harvoin täysin parantaa, mutta joissakin tapauksissa lasta voidaan auttaa lääkinällisin hoitotoimenpitein ja usein hänen poikkeavuutensa aiheuttamia haittoja voidaan ympäristöolosuhteiden muutoksilla vähentää.
(4. painos, s. 174–175)

Tämä mainitaan tosin samassa yhteydessä lapsen vamman parantamisen kanssa, mutta on kuitenkin huomioitava heikkona diskurssina käyttäytymisen erityisyydestä ympäristön esteistä johtuvana, sosiaalisen rakenteen ja vamman aiheuttaman esteen poistamisesta tapana suhtautua käyttäytymisen erityisyyteen ja lapsen positiosta vamman rajoittamana lapsena.

7.1.3 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit monien näkökulmien käsi- ja oppikirjassa painoksissa 8.–10.

Aineistokokonaisuus sijoittuu jo vakiintuneen peruskoulun vuosiin 1979–1991. Kirjoittajat ovat nimettyjä työryhmän sijaan. Tekstissä käytetään edellisiä aineistokokonaisuuksia laajemmin tieteellisen kirjoittamisen konventioita, viitteitä ja lähteitä. Aineistokokonaisuudessa rakentuu edelleen vahva psykologia- ja lääketieteellisen tulkinnan mukainen diskurssi käyttäytymisen erityisyydestä lapsen psyykkisenä oireiluna ja lapsen positiosta psyykkisesti sairaana. Tämän diskurssin rinnalle rakentuu sosiaalisen tulkinnan mukainen diskurssi käyttäytymisen erityisyydestä sosiaalisena ongelmana ja metatulkinnan mukainen diskurssi erityisyydestä määrittelyn ongelmana ja kontekstisidonnaisena.

Psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaiset diskurssit. Käyttäytymishäiriöitä käsitellään 8. painoksessa laajassa psyykkisten häiriöiden ja sairauksien luvussa, jonka yläotsikkona on Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. 9. painoksessa sama teksti on alaotsikon Lasten psyykkiset häiriöt ja sairaudet alla. Käyttäytymisen erityisyys esitetään selkeästi psyykkisenä sairautena, joka syntyy varsinkin vääränlaisen vuorovaikutuksen seurauksena. Tulkinnan mukainen diskurssi lapsen erityisestä käyttäytymisestä esittää lapsen kehittymisen jatkuvassa vaarassa olevana tasapainotilana, jossa käyttäytymisen erityisyys on tämän tasapainon järkkymistä. Lapsi konstruoidaan ympäristöön ja vuorovaikutukseen patologiallaan, usein tiedostamattomasti, reagoivana.

Lapsi hakee tiedostamattoman oireen, jolla hän saa huomiota osakseen, jolla hän voi pyytää apua ympäristöltään.
(8. painos, s. 285)

Tekstin kieli on yhdistelmä psykoanalyttistä termistöä ja psykiatristen diagnostisten manuaalien kieltä.

Psykogeenisena etiologiana on useimmiten perheessä vallitseva sisäinen jännitystilä. Esimerkiksi avioliiton ristiriitatilanne voi viedä vanhempien psyykkisen energian niin kokonaan, että lapsi jää vaille huomiota ja hellyyttä
(8. painos, s. 293)

Pitkälle edistynyt minän ja yliminän kehitys antaa vasta mahdollisuuden varsinaiseen valehtelemiseen, jolloin lapsi esim. tavoittelee etua tai pakoilee rangaistusta valheella.
(8. painos, s. 295)

Sosiaalisen tulkinnan mukaiset diskurssit. Tulkinnan mukaisesti käyttäytymisen erityisyys nähdään yhteiskunnallisessa kontekstissa, yhteiskunnallisten normien rikkomisena ja osana laajempaa sosiaalista ongelmaa. Erityisesti käyttäytyvä yksilö voidaan nähdä myös myönteisenä voimana, osoituksena yhteiskunnan rakenteiden epäonnistumisesta, diskurssin mukaisesti muodostuu positiio lapsesta sosiaalisen muutoksen agenttina.

On vielä korostettava , että poikkeava käyttäytyminen ei aina suinkaan ole negatiivista yksilön tai yhteisön asemaa järkyttävää toimintaa, vaan poikkeavuuteen useassa tapauksessa liittyy voimakas positiivinen sosiaalisen muutoksen pyrkimys.
(8. painos, s. 27)

Tulkinta rakentaa diskurssia reaktiona epäoikeudenmukaiseen yhteiskunnallisessa tilanteessa. Yksilöllä voi olla erilaisia voimavaroihin liittyviä puutteita, mutta nämä ilmenevät sosiaalisina ongelmina, joka taas näkyy häiriökäyttäytymisenä.

Yksilö kokee sosiaalisen ongelman omalla kohdallaan kestävämmänä, usein poikkeavaa käyttäytymistä aiheuttavaksi tekijäksi.
(8. painos, s. 308)

Toisaalta nähdään yhteiskunnan rakenteiden luovan käyttäytymisen erityisyyttä nimeämällä se sellaiseksi.

Näin esimerkiksi lainsäädännöllä, koulun järjestyssäännöillä tai erityisopetusresursseilla voidaan yhteisöön tuottaa tai siitä poistaa poikkeavaa käyttäytymistä. Hieman kärjistäen voisi sanoa, että mitä enemmän meillä on sääntöjä, sitä enemmän meillä on niiden rikkojia tai mitä enemmän koulussa (kunnassa) on sopeutumattomille oppilaille tarkoitettuja erityisopetuspalveluita, sitä enemmän siellä on sopeutumattomia.
(10. painos, s. 461)

Tämän tulkinnan mukaisesti diskurssiksi rakentuu käyttäytymisen erityisyys yhteiskunnallisesti nimettynä ja lapsen positioksi erityiseksi nimetty lapsi.

Metatulkinnan mukaiset diskurssit. Metatulkinnan mukaisesti yksilön poikkeavaa käyttäytymistä tulkitaan normaaliuden kautta. Normaalius riippuu valitusta näkökulmasta, joka voi olla subjektiivinen, normatiivinen, kultturellinen, tilastollinen tai kliininen. Käyttäytymisen erityisyydestä ei muodostu kiinteää diskurssia, vaan erityisyyden kaleidoskooppi, jossa määrittelijän intresseistä riippuen kuva lapsesta ja erityisestä käyttäytymisestä muuttuu

Vaikeasti määriteltävä normaalius osoittaa, että poikkeavuuskin on hankalasti yksiselitteisesti määriteltävissä.
(9. painos, s. 30)

Samalla erityisesti käyttäytyvä lapsi konstruoidaan yksilönä kuitenkin näiden eri näkökulmien yhteiseen polttopisteeseen.

Eri tieteiden sairaus ja poikkeavuus -käsitteet eroavat toisistaan mittausmenetelmien ja määrittelyjen osalta. On kuitenkin havaittu, että niiden välillä on kiinteä yhteys. Sairauksen ts. poikkeavuuden erilaiset mittarit korreloivat positiivisesti keskenään. Lähes koko terveydenhuolto nojaa kyseiseen yhteisymmärrykseen yksilön sisäisen järjestelmän hoitamisessa.
(9. painos, s. 34)

Metatulkinta esittää määrittelyn muuttuvana sen käyttötarkoituksen mukaan. Käyttäytymisen erityisyydellä ei sinänsä ole tiettyä sisältöä, se määrittyy käyttäjän tarpeista käsin.

Esimerkkinä määrittelyn vaikeudesta englanninkielisessä kirjallisuudessa Reinert (1980) toteaa, että tunne-elämältään häiriintynyt (emotionally disturbed) on käytetty 75 vuoden ajan ilman, että siitä koskaan olisi esitetty yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Kukin asiantuntijataho (opettajat, psykologit, lääkärit jne.) on antanut käsitteelle omia tarkoituseriään parhaiten palvelevan sisällön.
(9. painos, s. 392)

7.1.4 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit erityishuollon ja -opetuksen tieteellisten artikkelien muodostamassa käsikirjassa painoksissa 11.–13.

Aineistokokonaisuus koostuu 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä ilmestyneistä painoksista. Kirjasarja uudistui merkittävästi, siitä jäi pois vamma-ryhmittäin koostettu rakenne ja se jäsentyi erityishuollon ja -opetuksen ajankoh- taisten teemojen mukaisesti. Ilmestymisajankohtaan sijoittui toisaalta uuslibera- listiseksi nimetyn koulun kehityksen jatkuminen ja toisaalta tarpeet kehittää eri- tyisopetusta integraation mahdollistavaan suuntaan.

Hegemoniseksi diskurssiksi muodostuu edelleen psyko-lääketieteellisen tulkin- nan mukainen yksilön patologiaa korostava diskurssi erityisestä käyttäytymises- tä yksilön sisäisen maailman järkkymisen oireena. Edelliseen liittyy pedagogi- nen tulkinta, joka määrittää käyttäytymisen erityisyyden koulutuksen kontekstis- sa ja liittää siihen tälle alisteisen diskurssin. Tämän tulkinnan mukaan käyttäy- tymisen erityisyyden diskurssiksi muodostuu erityinen käyttäytyminen oppimis- tehtävänä. Toisen pedagogisen tulkinnan mukaan käyttäytymisen erityisyys on vuorovaikutteista. Tämän tulkinnan mukaan muodostuu heikoksi diskurssiksi erityinen käyttäytyminen vuorovaikutuksen ongelmana.

Psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaiset diskurssit. Psyko- lääketieteellinen tulkinta esittää kuvan eheästä terveestä ihmisestä onnistuneen kehitysprosessin tuloksena. Lapsen eheä sisäinen maailma muodostuu vuoro-

vaikutuksessa ja vaarantuu eri kehitysvaiheissa siihen liittyvän vuorovaikutuksen vuoksi.

Lapsen ja nuoren mielenterveys ei enää ole – liekö koskaan ollutkaan – riittävän hyvien vanhempien varassa. Lapsi ja nuori on institutionalisoitu ennennäkemättömällä tavalla.

(11. painos, s. 203)

Lapsen oireilu on nimenomaan lapsen sisäiseen maailmaan sijoittuvaa huonoa oloa, joka ilmenee ulospäin tai sisäänpäin suuntautuvana erityisenä käyttäytymisenä, oireina.

Käytöshäiriöiset lapset ja nuoret luovat usein ympärilleen negatiivisen kehän. Kun he ovat tottelemattomia, heihin suhtaudutaan tiukasti. Tästä seurauksena he puolestaan ”paneavat pahemmaksi”. Päädytään varustelukierteeseen ja pian ollaan tilanteessa, jossa vaaditaan pakkotoimia (esim. koulusta erottamista). Näissä tilanteissa ammattilaisten näkemykset voivat jakaantua toimenpide-ehdotusten suhteen ja työryhmän sisälle voi syntyä konflikteja.

(11. painos, s. 209)

Erityisestä käyttäytymisestä rakentuu diskurssi yksilön sisäisen maailman järkkymisen oireena ja lapselle positio sisäiseltä olemukseltaan vaurioituneena, joka on jopa käytöshäiriöllään konflikteja luova toksinen ”taudinkantaja”.

Kouluun ei jakseta keskittyä oman pahan olon takia.

(11. painos, s. 209)

Tulkinnan mukaan käyttäytymisen erityisyys paikallistuu oireilevaan lapseen, vaikka se ilmenisi selkeästi koulun kontekstissa.

Pedagogisen tulkinnan mukaiset diskurssit. Pedagoginen tulkinta liittyy tulkintaan käyttäytymisestä yksilön ominaisuutena ja patologian kautta muodostuvana psyko-lääketieteelliseen tulkintaan, mutta esittää erityisen käyttäytymisen instituution sitä velvoittavaksi kasvatustehtäväksi. Käyttäytymisen erityisyys on taidon puutetta, joka johtuu yksilön ominaisuudesta, patologiasta.

Lapsen positioksi muodostuu lapsi opettamisen kohteena ja käyttäytyminen esitetään taitona, sosio-emotionaaliseksi kompetenssina. Diskurssiksi muodostuu käyttäytyminen oppimistehtävänä. Tämä poikkeaa aiemmasta diskurssista käyt-

täytymisen erityisyydestä oireena, sillä tässä diskurssissa rakentuu koulun instituution tehtävä, johon käytetään pedagogisia keinoja kasvattaja–oppilas-suhteessa yksilön patologian ongelman ratkaisun sijaan.

Nämä taidot, kuten muutkin taidot, ovat kuitenkin kehityksellisiä ja opittuja taitoja, mistä syystä päiväkoteihin ja kouluihin tarvitaan yhteisesti tiedostettuja tavoitteita, yhteisöllisiä menetelmiä ja tukitoimia, joiden avulla koko koulu tai päiväkotitähtää yhdessä positiivisiin muutoksiin ja lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kompetenssin lisäämiseen. (13. painos, s. 288)

Käyttäytymisen erityisyys on myös koulun muutoksen este. Koulun on velvoittavalla kasvatustehtävällään mahdollistettava inklusio, jonka erityisesti käyttäytyvät lapset vaarantavat.

Inklusiivisen koulun kehittäminen kilpistyy käyttäytymisellään oireileviin lapsiin ja nuoriin: miten vahvistaa heidän sosioemotionaalista kompetenssiaan niin, että kaikkien oppiminen ja hyvinvointi tulisivat turvatuiksi. (13. painos, s. 286)

Pedagoginen tulkinta käyttäytymisen erityisyydestä ei huomioi poliittisia ja taloudellisia valintoja ja päätöksiä, joilla koulusta muodostuu tietynlainen, vaan näkee koulun inklusiivisuuden toteutuvan koulun instituution sisäisellä pedagogisella muutoksella, jonka avulla erityisesti käyttäytyvä lapsi liitetään yhteisöön. Koulu on luonnollistunut tietynlaiseksi rakenteeksi, sosiaalisesti tunnetuksi, jonka muuttumattomuutta ei tarvitse selittää.

Aineistokokonaisuudessa on myös toinen pedagoginen tulkinta käyttäytymisen erityisyydestä, joka liittää oppimisen ja sosiaalisten valmiuksien tukemisen koulun ulkopuolisiin toimijoihin, vanhempiin ja tukipalveluihin sekä luotaviin rakenteisiin. Painotus ei ole yksilön kompetenssin lisäämisessä ja taidon opettamisessa, vaan strategisessa yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta koulun ja sen ympäristön, luokan sisäisesti ja vasta lopuksi oppilaan tasolla. Tulkinta poikkeaa yksilön patologian oireistoa painottavasta tulkinnasta ja esittää käyttäytymisen erityisyyden vuorovaikutteisena, edellyttäen koulun rakenteellisia muutoksia ja pedagogista johtamista.

Jo opetuksen suunnittelussa olisikin hyvä lähteä siitä, että halutaan opettaa kaikkia, myös niitä joilla on erityisiä tarpeita. (11. painos, s. 265)

Tämä pedagoginen tulkinta rakentaa diskurssia käyttäytymisen erityisyydestä vuorovaikutuksen ongelmana ja lapselle position vuorovaikutukseen saatettavasta lapsesta.

Metatulkinnan mukaiset diskurssit. Käyttäytymisen erityisyys määrittelemisen ongelmana korostaa määrittelijän näkökulmaa ja tarkoitusta. Erityisyyden määrittely tapahtuu kontekstisidonnaisesti. Yksiselitteinen määrittely ei ole edes mahdollista.

Määriteltäessä käyttäytymishäiriöitä on tärkeää huomata, että poikkeavan käyttäytymisen tulkinta ja rajaaminen ovat herkkiä kulttuurisille, historiallisille ja määrittelijän ihmiskuvaan liittyville tekijöille.

(11. painos, s. 252)

Käyttäytymisen erityisyyden diskurssista muodostuu määrittelijästä riippuva ja liikkeessä oleva relativistinen diskurssi, jossa määrittelyn tehtävä kuuluu organisaatioille, yhteisöille ja asiantuntijoille.

Taulukko 2. Erityisyyden diskurssit aineistokokonaisuuksissa

Aineistokokonaisuus	Käyttäytymisen erityisyyden diskurssit	Lapsen positio diskursseissa	Seuraus diskurssin omaksumisesta
Muotoutuva käsi- ja oppikirja 1.–2. painos 1954–1955	<ul style="list-style-type: none"> • Psykologisesti ja lääketieteellisesti selittyvä oire (psyko-lääketieteellinen tulkinta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsi psykologisen ja biologisen rakenteensa uhrina (psyko-lääketieteellinen tulkinta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Oireen aiheuttavan syyn parantaminen (psyko-lääketieteellinen tulkinta)
Vakiintuva käsi- ja oppikirja 3.–7. painos 1959–1973	<ul style="list-style-type: none"> • Kehityopsykologinen oire (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Käyttäytymisen erityisyys ympäristön esteistä johtuvana (sosiaalinen tulkinta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kehityksellisesti ympäristöön mukautumaton lapsi (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Vamman rajoittama lapsi (sosiaalinen tulkinta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Oireen aiheuttavan syyn parantaminen (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Sosiaalisen rakenteen ja vamman aiheuttaman esteen poistaminen (sosiaalinen tulkinta)
Monien näkökulmien käsi- ja oppikirja 8.–10. painos 1978–1991	<ul style="list-style-type: none"> • Erityisyys psykologisen tasapainon järkkymisenä (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Käyttäytymisen erityisyys yhteiskunnallisesti nimettynä ja reaktionä epäoikeudenmukaiseen yhteiskunnallisessa tilanteeseen (sosiaalinen tulkinta) • Määrittelijän intresseistä riippuva (metatulkinta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsi, joka reagoi ympäristöön ja vuorovaikutukseen patologiallaan (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Yksilö epäoikeudenmukaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa ja erityiseksi nimettynä (sosiaalinen tulkinta) • Yksilö eri näkökulmien polttopisteessä (metatulkinta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Psyykkisen sairauden parantaminen (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Epäoikeudenmukaisen rakenteiden purkaminen (sosiaalinen tulkinta) • Määrittelijän intresseistä riippuva (metatulkinta)
Erityishuollon ja -opetuksen artikkelien teemakoelma 11.–13. painos 2001–2012	<ul style="list-style-type: none"> • Yksilön sisäisen maailman järkkymisen oire (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Oppimistehtävä (pedagoginen tulkinta) • Vuorovaikutuksen ongelma (pedagoginen tulkinta) • Relativistinen ja konteksti sidonnainen (metatulkinta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sisäiseltä olemukseltaan vaurioitunut (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Lapsi opettamisen kohteena (pedagoginen tulkinta) • Lapsi ilman vuorovaikutusta (pedagoginen tulkinta) • Määrittäjän mukaan muuttuva (metatulkinta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Psyykkisen häiriön parantaminen (psyko-lääketieteellinen tulkinta) • Koulun opetusvelvoite (pedagoginen tulkinta) • Lapsen saattaminen vuorovaikutukseen (pedagoginen tulkinta) • Määrittäjän mukaan muuttuva (metatulkinta)

7.4 Tulosten yhteenveto ja tulkinta

Esittelen tutkimuksen tulokset erittelemällä ensin aineistosta nimeämäni diskurssit ja niiden mukaiset lapsen positiot. Nimesin hegemoniseksi diskurssiksi psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaisen diskurssin juonteen, joka esitti käyttäytymisen erityisyyden psykologisesti ymmärrettävän ja parannettavan lapsen olemukseen syvästi liittyvän syyn oireiluna. Tämän lisäksi nimesin pedagogisen tulkinnan mukaiset diskurssit, sosiaalisen tulkinnan mukaiset ja meta-tulkinnan mukaiset diskurssit. Toiseksi esitän tulokset näiden diskurssien sijoitumisesta suomalaisen erityisopetuksen muutokseen ja erityispedagogiikan paradigmojen mukaiseen muutokseen ja kulttuuriseen pysyvyyteen.

7.4.1 Aineistossa esiintyneet erityisyyden diskurssit

Psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaiset diskurssit ja lapsen positiot.

”Lasten erityishuolto ja -opetus”-kirjasarja aineistossa on selkeä psyko-lääketieteelliseen tulkintaan pohjaava aineiston läpäisevä juonne. Aineistokokonaisuuksien diskursseissa painottui erityisen käyttäytymisen rakentaminen yksilön sisäisen patologian oireeksi, jonka manifestoitumista eri tavoin nimettynä käyttäytymisen erityisyytenä tulkittiin psykologisen viitekehyksen kautta. Vehkakosken (2006, s. 51) mukaan hänen oirelähtöiseksi vammadiskurssiksi nimeämässään diskurssissa lapsen tilannetta kuvataan samoin juuri normaalista poikkeavien oireiden perusteella, jotka liitetään johonkin diagnosoituun syyhyyn.

Psyko-lääketieteellinen tulkinta tässä aineistossa vertautuu vallitsevaksi narratiiviksi (Master Narrative) Honkasillan (2016) nimeämää ADHD/HD- diagnoosiin liittyvään ja sen biologisena ja olemuksellisena luonnollistavaan valtasemaan paitsi lääketieteen asiantuntijoiden myös opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoiden ymmärryksenä normaalista ja epänormaalista. Psyko-lääketieteellinen tulkinta korostaa lapsen tilan hoitoa ja erityisen käyttäytymisen

perimmäisen, lapsen psykologiseen ja varsinkin kehityspsykologiseen tilaan liittyvän syyn selvittämistä ja parantamista. Tähän psyko-lääketieteelliseen tulkintaan liittyvä puhetapa on aineiston hegemoninen diskurssi, joka valtaa tilaa muilta mahdollisilta diskursseilta.

Lapsen positio oli kirjasarjan vuosien 1954–1955 Muotoutuvaksi käsi- ja oppikirjaksi nimeämässäni aineistokokonaisuudessa oman biologisen ja varsinkin psykologisen rakenteensa uhri. Qvarnebyn (2018, s.127) mukaan ruotsalaisessa kasvatustieteellisessä samantapainen uusi psykologinen kieli valtasi alaa jo 1940-luvun jälkipuoliskolla. Qvarsebo (2018, s. 112) liittyy tämän prosessin edelleen ruotsalaisen koulureformiin ja peruskoulun muotoutumiseen ja psykologian tähän keskusteluun tuomiin uudenlaisiin yksilön kehityksen ja käyttäytymisen yhdistäviin diskursseihin.

Lapsen positio saikin seuraavassa vuosien 1959–1979 Vakiintuvaksi käsi- ja oppikirjaksi nimeämässäni ja ajallisesti peruskoulukeskustelun alkamiseen ja peruskoulun käynnistämiseen sijoittuvassa aineistokokonaisuudessa kehityspsykologisia piirteitä ja painotti lapsen kehityksellistä mukautumattomuutta ympäristön kullekin kehitysvaiheelle osoittamiin vaatimuksiin. Vuosien 1979–1991 Monien näkökulmien käsi- ja oppikirja -aineistokokonaisuudessa hegemonisen diskurssin mukaisesti lapsi konstruointiin patologisen psykologisen rakenteensa vuoksi ympäristöönsä reagoivana, positiossa painottui lapsen toiminnan tiedostamattomuus, reaktiivisuus ja lapsen psyykkinen tilan herkkä tasapaino.

Vuosien 2001–2012 Erityishuollon ja -opetuksen tieteellisten artikkelien käsikirjaksi nimeämässäni aineistokokonaisuudessa psyko-lääketieteellisen mukaisen diskurssin mukaisesti lapsen positioksi muodostui psykiatristen häiriöiden kautta ilmaistu sisäiseltä olemukseltaan vaurioitunut lapsi.

Nämä kaikki eri vuosikymmenten eri tavoin painottuvat diskurssit yhdistyvät hegemoniseksi diskurssiksi ja niiden mukaiset lapsen positiot luovat lapsen parantamisen kohteeksi, potilaaksi, jonka käyttäytyminen on oire sisäisestä puutteesta, patologiasta. Juuri niiden toteava oirekeskeinen puhetapa rakentaa lapsen ominaisuuksista poikkeavia ja eroa normaaliin, toivottavaan (kts. Vehkakoski, 2006, s. 53).

Sosiaalisen tulkinnan mukaiset diskurssit ja lapsen positiot. Sosiaalisen tulkinnan mukaisen diskurssi nousee esiin toisessa aineistokoosteessa, joka ajoittuu vuosille 1959–1973. Diskurssi on heikko ja liittyy tekstissä myös hegemoniseen diskurssiin. Tämä osaltaan korostaa hegemonisen diskurssin valtaa ja kykyä sitoa myös muita diskursseja (Jokinen ja Juhila, 2016, s. 77). Aineistossa esitetään ympäristön muuttamisen tarpeellisuus poikkeavuuden lapselle aiheuttaman haitan poistamiseksi. Tämä voidaan nähdä viitteenä vamman ja vammaisuuden erontekoon ja konkreettisten rakenteiden muuttamisen tarpeellisuuteen (esim. Barnes, 2003, s. 14).

Toisenlaisia painotuksia sosiaalisen tulkinnan mukaiset diskurssit saavat vuosiin 1978–1981 sijoittuvassa aineistokokonaisuudessa, josta on nimesin kaksi tähän tulkintaan liittyvää diskurssia. Ensimmäisen diskurssi on erityinen käyttäytyminen reaktiona yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Tämän diskurssin mukaan erityinen käyttäytyminen tulee nähdä yhteiskunnallisessa kontekstissa, yhteiskunnallisena tekona. Diskurssi esittää erityisen käyttäytymisen suhteessa normeihin. Tulkinnan mukaan yksilön yhteiskunnallisista syistä johtuvat voimavarojen puutteet ilmenevät sosiaalisina ongelmina, jotka näkyvät häiriökäyttäytymisenä. Diskurssi ei rakenna lasta potilaan positioon, vaan sosiaalisen muutoksen agentiksi, mikä positio mahdollistaa lapsen oman toimijuuden. Tässä diskurssilla on yhteyksiä sosiaalisen vammaistutkimuksen sosiaalisesti rakennetun vammaisuuden malliin ja jakoon vammaan ja sosio-poliittisesti määrittyvän vammaisuuden välillä. (esim. Barnes, 2003, s. 13).

Toinen sosiaalisen tulkinnan mukainen diskurssi esittää erityisen käyttäytymisen yhteiskunnallisten rakenteiden luomana. Tämän käyttäytymisen erityisyyden nimeämisen diskurssin mukaan epänormaalius muodostuu aina suhteessa kunkin yhteiskunnan säännöillään rajaamaan normaaliin (esim. Vehmas, 2004, s. 213). Näiden rajojen rikkominen luo mahdollisuuden nimetä jokin käyttäytyminen epänormaaliksi, erityiseksi. Vasta nimeäminen rakentaa lapsen positionkin erityisesti käyttäytyväksi. Normaalin ja epänormaalin erosta muodostuu vamma vasta kun se on interventioiden kohde (Allen, 2005, s. 95). Diskurssi vertautuu metatulkinnan mukaiseen diskurssiin ja sen esittämään relativismiin, mutta on nimenomaan yhteiskunnallisten rakenteiden valtaa korostavaa.

Pedagogisen tulkinnan mukaiset diskurssit ja lapsen positiot Pedagogisen tulkinnan mukaiset diskurssit näkyvät vasta vuosiin 2001–2012 sijoittuvassa aineistokokonaisuudessa. Aineistossa on kaksi tähän tulkintaan perustuvaa diskurssia ja toisistaan poikkeavaa diskurssia. Ensimmäinen diskurssi esittää erityisen käyttäytymisen kompetenssin puutteena ja oppimistehtävänä. Diskurssi liittyy psyko-lääketieteelliseen tulkintaan siten, että myös sen mukaisesti syy erityiseen käyttäytymiseen on olemuksellinen, yksilön patologian kautta muodostuva.

Tämä poikkeaa aiemmasta diskurssista käyttäytymisen erityisyydestä oireena, sillä tässä diskurssissa rakentuu koulun instituution tehtävä, johon käytetään pedagogisia keinoja kasvattaja–oppilas-suhteessa yksilön patologian ongelman ratkaisun sijaan. Siinä missä psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaisesti potilaan positiossa oleva parannetaan sisäisestä olemuksellisesta syystä käyttäytymisen erityisyyteen, diskurssin mukaisesti (koulun) yhteisöön on mahdollista liittyä pedagogisen intervention avulla, joka ei ole niinkään painota olemuksellista syystä kuin sen oiretta, erityistä käyttäytymistä. Lapsen positioiksi muodostuu lapsi opettamisen kohteena.

Diskurssissa rakentuu luonnollistunut koulun institutionaalinen rakenne, jonka muodostumisessa tietynlaiseksi ei tarvitse huomioida poliittisia ja taloudellisia valintoja ja päätöksiä. Käyttäytymisen erityisyys esitetään myös koulun muutoksen esteenä. Koulun on velvoittavalla kasvatustehtävällään mahdollistettava inklusio, jonka erityisesti käyttäytyvät lapset vaarantavat.

Aineistokokonaisuudessa on myös toinen pedagoginen tulkintaan perustuva diskurssi käyttäytymisen erityisyydestä. Tällä diskurssilla on sosiaalisen tulkinnan mukaisia painotuksia siten, että se liittää erityisen käyttäytymisen pulman sekä kouluun että laajemmin yhteiskuntaan luotaviin rakenteisiin. Painotus ei ole yksilössä vaan vuorovaikutuksessa koulun ja sen ympäristön, luokan sisäisesti ja vasta lopuksi oppilaan tasolla. Diskurssi poikkeaa yksilön patologiaa ja oireistoa painottavasta hegemonisesta diskurssista ja esittää käyttäytymisen erityisyyden vuorovaikutteisena ongelmana ja lapselle position vuorovaikutukseen saatettavasta lapsesta.

Metatulkinnan mukaiset diskurssit ja lapsen positiot diskurssit käyttäytymisen erityisyydestä rakentuvat aineistokokonaisuuksissa, jotka ajoittuvat vuosille 1978–1991 ja 2001–2012. Kuten sosiaalisen tulkinnan mukaisen erityisen käyttäytymisen nimeämisen diskurssin myös metatulkinnan mukaisten diskurssien mukaisesti yksilön erityistä käyttäytymistä tulkitaan normaaliuden kautta. Tämän normaaliuden nähdään riippuvan valitusta näkökulmasta. Käyttäytymisen erityisyydestä ei muodostu kiinteää, vaan kuvaan tätä diskurssia erityisyyden kaleidoskoopiksi.

Erityisesti käyttäytyvän lapsen positio on yksilö, josta relativistiseksikin luonnehdittavalla tavalla muodostuu vaihtuvia kuvia. Näin käyttäytymisen erityisyyden määrittely muuttuu sen käyttötarkoituksen mukaan ja määrittelijän tarpeista käsin. Muodostuu liikkeessä oleva diskurssi, jossa lapsi on kuitenkin objekti jonka määrittelyn tehtävä kuuluu organisaatioille, yhteisöille ja asiantuntijoille.

7.4.2 Käyttäytymisen erityisyyden diskurssien sijoittuminen erityisopetuksen muutoksiin ja erityispedagogiikan paradigmojen ja kulttuurisen rakenteen kehykseen

Käyttäytymisen erityisyyden diskurssien sijoittuminen suomalaisen erityisopetuksen muutoksiin. Ensimmäinen aineistokooste, jonka nimesin ”Muotoutuvaksi käsi- ja oppikirjaksi” sekä toinen, jonka nimesin ”Vakiintuvaksi käsi- ja oppikirjaksi”, sisältävät aineiston ajallisesti vuodesta 1954 vuoteen 1973. Tänä aikana erityisopettajaprofessio syntyi 1959 aikuiskoulutuksena ja 1958 muodostui myös uutena erityisopetuksen paikkana tarkkailuluokka keinona pitää opetuksen piirissä ”vaikeasti kasvatettavia lapsia” (Happonen, 1998, s. 84; Kivirauma, 2010, s. 104). Tähän ajanjaksoon ajoittui aineistossa hegemonisen diskurssin kehityopsykologinen viitekehys, jossa oireilua kuvataan lapsen epänormaalin kehittymisen tahdin tai tavan kautta.

Toisen aineistokoosteen ajanjaksoon sijoittuu peruskoulun toteuttaminen asteittain vuodesta 1972 alkaen kansakoulun ja oppikoulun yhdistyessä yhtenäiseksi peruskouluksi (Kivirauma ja Ruoho, 2007, 284–285). Peruskoulun ideologiseen perustaan kuuluvat yhdenvertaisuus ja vaatimus yhteiskunnallisesta tasa-arvosta muokkasivat myös erityisopetuksen pedagogiaa ja näyttivät yhtäältä

homogeenisen koulun ja toisaalta yhteiskunnallisen yhdenvertaisuuden vaatimuksen ristiriitaisuuden (Happonen, 1998, s. 113; Kivirauma, 2009, s. 42). Tässä jo vakiintuneen peruskoulun ajassa uudet sosiaalisen tulkinnan mukaiset diskurssit liittivät erityisen käyttäytymisen yhteiskunnallisten normien rikkomiseen ja lapsen ulkopuolisiin sosiaalisiin ongelmiin. Lapsi nähtiin myönteisenä yhteiskunnallisena voimana ja jopa sosiaalisten muutosten agenttina. Myös metatulkinnan mukaiset diskurssit kyseenalaistavat käyttäytymisen erityisyyden olemuksellisuuden ja esittivät sen olevan määrittäjän näkökulmasta riippuvainen. Samalla peruskoulu toi kouluihin myös sisäisen eriyttämisen ja uusimpien psykologisten tietojen hyödyntämisen (Kivirauma, 1989, s. 125)

1990-luvun uusliberalistisen peruskoulun aikana koulun käyttäytymisen erityisyydestä käyttämät määritelmät osoittivat kiinnittymättömyytensä. Esimerkiksi tunne-elämän häiriöiden ja sopeutumattomuuden vuoksi laaja-alaista erityisopetusta saaneiden laskua 1990-luvun lama-ajan peruskoulussa selitti talous eikä lapsen ominaisuus (Jahnukainen, 2012, s. 394). Kouluvalinnat ja koulujen oppilasvalinnat mahdollistuivat koulupiirijakojen lakkauttamisen seurauksena (Sepänen, Rinne ja Sairanen, s. 16). 1990-luvun erityisopetuksen muutokset, opetuksen erilaistuminen, integroinnin mahdollisuuden kasvu ja oppiaineitten yksilöllistäminen merkitsivät oppilaan korostumista yksilönä (Kivirauma, 2009, s. 42; Lintuvuori, Hautamäki ja Jahnukainen, 2017, s. 81).

2011 voimaantullut perusopetuslain muutos ja 2010 tehty valtiosuuslain muutos korvasivat aiemmat osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuella (Jahnukainen, 2015, s. 7). Muutos korosti erityisopetusta tarpeen mukaisena tukena, joka ei liittänyt erityisopetukseen välttämättä kuntoutuksen konnotaatiota. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki propagoi pikemminkin kaikkien koulun toimijoiden vastuuta (Hautamäki ja Hiltavuori, 2015, s. 21–22).

2000-luvun aineistossa korostui edelleen psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukainen hegemoninen diskurssi. Mutta aineistossa rakentui myös aiemman aineistokokonaisuuden sosiaalisen tulkinnan mukaisten diskurssien sijaan pedagogisen tulkinnan mukaiset diskurssit, joiden ratkaisut olivat koulukeskeisiä, joko laajentamalla vuorovaikutuksen piiriä erityisesti käyttäytyvän lapsen saatta-

miseksi koulun yhteisöön tai toteuttamalla koulun opetustehtävää oppilaan olemukseen perustuvan syyn poistamisella opettamisen kautta tapahtuvalle liittämisele yhteisöön.

Aineiston käyttäytymisen erityisyyden diskurssit ja erityispedagogiikan paradigmojen mukainen muutos ja kulttuurinen pysyvyys. Tässä tarkastelussa erityispedagogiikan paradigmat tarkoittavat Kivirauman (2004, 2009) kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten metodologioiden vaihteluna tulkitsemia ja erityispedagogiikan väitöskirja-aineistosta 1951–1999 tutkimia kuñnilaiseen paradigma-ajatteluun perustuvia paradigmoja sekä Saloviidan (2006) erityisopetuksen individualistiseksi paradigmaksi ja rakennesosiologiseksi paradigmaksi nimeämiä paradigmoja.

Kivirauman (2004, s. 137; 2009, s. 22) mukaan relativistinen paradigma, joka olettaa todellisuudella olevan kvantitatiivisesti ymmärrettävä objektiivinen luonne, on ollut vallalla erityispedagogiikassa 1940-luvulta asti. ”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” kirjasarjan ensimmäinen painos ilmestyi 1954 ja viimeisin 2012. Koko aineistossa psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaiseksi erityisen käytöksen hegemoniseksi diskurssiksi muodostui lapsen olemukselliseen psykologiseen rakenteeseen käyttäytymisen erityisyyden oireena liittävä puhetapa.

Kivirauman (2009, s. 21) mukaan erityispedagogiikan toinen paradigma olisi kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen liittyvä, ilmiön ymmärtämiseen pyrkivä painottaen sosiaalisia rakenteita ja tulkintojen konstruointia. Näiden kahden paradigman anomolioiden aika oli Kivirauman (2009, s. 22) mukaan 1975–1994, jolloin kaksi kvalitatiivista tutkimusotetta käyttänyttä väitöskirjaa hyväksyttiin. Tähän ajankohtaan ajoittuu ”Monien näkökulmien käsi- ja oppikirjaksi” nimeämäni vuosina 1978–1991 ilmestyneet painokset sisältävä aineistokokoelma. Tässä aineistokokoelmassa psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaiselle hegemoniselle diskurssille rakentuu rinnakkaisia sosiaalisen tulkinnan mukaisia diskursseja ja erityisen käyttäytymisen määrittelyn kontekstisidonnaisuutta korostava meta-tulkinnan mukainen diskurssi.

Paradigmojen murros sijoittuu 1990-luvun lopulle, jolloin kvantitatiivinen paradigma nousi väitöskirjojen metodologioissa kilpailevaksi paradigmaksi (Kivi-

rauma, 2009, s. 22). Tämän tutkimuksen aineiston tarkastelun mukaan tällöin myös psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukainen hegemonisen tulkinnan rinnalle edelleen rakentui muiden tulkintojen mukaisia diskursseja. Pedagogisen tulkinnan mukaiset diskurssit osin haastoivat hegemonisen diskurssin esittämällä erityisen käyttäytymisen vuorovaikutuksen ongelmana osin hyväksyivät sen premissin, mutta esittivät pedagogisen ratkaisun. Kivirauman (2009, s. 23) mukaan 2000-luvulla kaksi erityispedagogiikan paradigmaa ovat muodostuneet yhtä vahvoiksi.

Saloviita (2006) on tulkinnut erityisopetusta individualistisen funktionaalisen ja vaihtoehtoisen sosiologisen selityksen kautta, jotka tuottavat joko individualistisen kuntoutusparadigman tai vaihtoehtoisen rakennesosiologisen tukiparadigman. Tutkimuksen aineistossa rakentuva psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukainen hegemonisen diskurssi ja pedagogisen tulkinnan mukainen diskurssi erityisestä käyttäytymisestä oppimistehtävänä liittyvät Saloviitan (2006, s. 340) esittämään kuntoutusparadigmaan ja sen tuottamaan erityisopetuksen kuntoutusmalliin, joka mahdollistaa integraation ehdollisena oppilaan kuntouttamisen kautta. Pedagogisen tulkinnan mukainen diskurssi erityisestä käyttäytymisestä oppimistehtävänä ehdottaa pedagogista interventiota ehdoksi lapsen liittämiseksi yhteisöön.

Aineistossa rakentunut sosiaalisen tulkinnan mukainen diskurssi käyttäytymisen erityisyydestä reaktiona epäoikeudenmukaisuuteen ja pedagogisen tulkinnan mukainen diskurssi käyttäytymisen erityisyydestä vuorovaikutuksen ongelmana voidaan liittää rakennesosiologiseen tukiparadigmaan, joka edellyttää osallisuutta itseisarvona (Saloviita, 2006, s. 340). Kumpikin diskurssi esittää rakenteellisen muutoksen tarpeen yksilön muutoksen, parantamisen ja kuntouttamisen vaatimisen sijaan.

Juuri hegemonisen diskurssin valta-asema seitsemän vuosikymmenen kattavassa aineistossa osoittanee, että erityishuollon ja -opetuksen kentällä on piirteitä kulttuurisesta pysyvyydestä. Hegemoninen diskurssi rakentaessaan lapsen positiota olemuksellisesti psykologisen, psykoanalyysin ja psykiatrisen kielen avulla tekee Sahlinsin kulttuurisen teorian mukaista erityisyyden erityisopetuksen ja erityispedagogiikan kulttuurisen kategorian uudentamista käyttämällä sitä

(kts. Robbins, 2016, s. 51). Näitä eri aineistokoosteiden diskursseja voi tulkita tämän kategorian käytön altistamisena muutoksella (kts. Sahlins, 1985, s. 144.) Robbins (2016, s. 48) näkee kulttuurisen rakenteen kahtalaisesti: Ensiksikin ihmiset toimivat aina kulttuurisen järjestelmän mukaisesti ja toiminnan ymmärtämiseksi tulee ymmärtää tämä järjestelmä. Toiseksi kulttuuriset järjestelmät muokkaavat myös niitä toimia, joilla yritetään muuttaa maailmaa. Tämä yhteys saattaisi selittää osaltaan psyko-lääketieteellisen tulkinnan valta-asemaa aineiston diskurssien rakentumisessa ja siinä tavassa millä se vaikuttaa myös muihin käyttäytymisen erityisyyden tulkintoihin. Jotta voimme ymmärtää kulttuurista muutosta meidän tarvitsee ymmärtää niitä kulttuurisia rakenteita, jotka muokkaavat niitä toimia jotka tuottavat sen (Robbins, 2016, s. 48)

8 Luotettavuus ja eettisyys

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kuten luvussa 1 esitettiin vammaistutkimuksen mallista vammaisuudesta sosiaalisesti rakennettuna ja luotuna, en näe teorian pystyvän täysin tavoittamaan vammaisuuden tai erityisyyden ilmiötä. Fairclough (2003, s.14) toteaa samaa myös analyysin kyvystä todellisuuden redusointiin, sillä tietomme todellisuudesta on ”ehdollista, muuttuvaa ja osittaista”. Siten tekstin todellisuuskaan ei tyhjene yksittäiseen analyysiin (Fairclough, 2003, s. 14). Faircloughn (2003, s. 14–15) mukaan objektiivista analyysia ei sinällään ole, vaan kriittinen diskurssianalyysi liittyy kriittisen sosiaalitieteen kenttään, pyrkien tarjoamaan tieteellisen pohjan poliittisten, sosiaalisten ja moraalisten vaikutusten pohdintaan. Tosin se, että esitän epäilyn oman analyysini objektiivisuudesta tässä mielessä, tarkoittaa myös muiden mahdollisten valintojen objektiivisen luonteen kyseenalaistamista.

Analyysini on väistämättä selektiivinen. Kysyin valitsemani kysymykset, mutta samalla jätin kysymättä muut mahdolliset. Perustelen valintojani edellä mainitulla kriittisen diskurssianalyysin luonteella tutkia tekstien sosiaalisia, poliittisia ja moraalisia vaikutuksia (esim. Fairclough, 2003). Uskon, että on tärkeä tuntea ja tutkia erityiseksi määritellyn käyttäytymisen diskursseja juuri näiden vaikutusten vuoksi.

Aineiston muodostaneen kirjasarjan vuosikymmenien aikana muuttunut luonne vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Valitsin kuitenkin juuri tähän kirjasarjaan painottuvan näkökulman, joten tutkimuksen yleistettävyyttä erityispedagogiikan tieteenalaan rajoittuu tähän ja lähinnä ilmiön ymmärtämiseen. Yleistettävyyttä voisi tarkoittaa tulkintojen toimivuuden testaamista muissa vastaavissa aineistoissa, puimista tuloksia tutkijaryhmässä tai suhteuttamalla tulokset aiempaan tutkimukseen (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen, 2017, s. 27). Tässä tutkimuksessa tulosten yleistettävyyttä lisää niiden luvussa 7.4 ”Tulosten yhteenveto ja tulkinta” tehty vertailu aiempaan erityisyyden, vammaisuuden ja käyttäytymisen erityisyyden diskursiiviseen tutkimukseen.

Kriittisen diskurssianalyysin luotettavuutta lisää paluu tekstiin, teoriaan, analyysiin ja etnografiaan yhä uudelleen tutkimuksen aikana (Wodak, 2013, s. 198). Tässä tutkimuksessa ei ole varsinaista etnografiaa, mutta tekstin, teorian ja analyysin tukena käytettiin erityisopetuksen ja erityispedagogiikan historiallista kontekstia teorian ja aineiston kriittisessä luennassa. Toteutin tutkimuksen esittämälläni tavalla analyysin, aineiston ja tutkimuskysymysten päällekkäisellä ja lomittaisella luennalla. Tutkimuksen toteuttamisen ja luokittelujen perusteiden avaaminen lisäävät laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2013, s. 232). Olen pyrkinyt esittämään tutkimuksen vaiheet avoimesti ja järjestelmällisesti sekä kertonut luokittelujen syntymisen perusteet. Edellä kuvatuilla tavoilla tutkimuksen läpinäkyvyys, teorian kanssa ajattelu ja sen avulla tehdyn analyysin avaaminen lisäävät tutkimuksen luotettavuutta.

Diskurssianalyttinen tutkimus perustuu ajatukseen selontekojen ketjusta, johon tutkimuskin yhtenä lenkkinä asemoituu. Juhilan & Suonisen (2016, s. 462) mukaan tutkimuksen aineisto voidaan nähdä selontekoina, maailmaa paitsi kuvaavina myös siihen vaikuttavina. Samoin tutkimus on teko, jolla esitetään maailma tietynlaisena.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Yksi tämän tutkimuksen ongelmallisuus on erityisyyden käsittely vain asiantuntijoiden tekstien välittämänä ja siten abstrahoituna ilmiönä, samalla kuin se teoriataustaltaan tukeutuu emansipaatioon pyrkivään sosiaaliseen vammaistutkimukseen ja käsittelee vammauttavia rakenteita ja diskursseja. Castrodalen mukaan (2018, s. 45) vammaisuuteen liittyvä tutkimus on historiallisesti katsottu sortavaksi vammaisten henkilöiden ollessa kohteita ilman mahdollisuutta vaikuttaa tutkimuksen käytäntöihin ja siksi vammaistutkimuksen tulisikin mahdollistaa osallisuutta. Tämä on tämänkin tutkimuksen kipukohta. Oma tutkijan näkökulma ja ”asiantuntijuus” tekee tutkimuksesta osittain osan traditiota tutkimuksena vammaisuudesta ”jonakin”, ei vammaisuuden kokevan kanssa tai tekemänä (esim. Lester & Nusbaum, 2018, s. 3). Tällaiselle tutkimukselle, joka kyseenalaistaisi ja kritisoi, jopa vastustaisi legitimoituja tapoja tietää ja olla, on tarvetta (Lester & Nussbaum, 2018, s. 5).

Tässä tutkimuksessa ei sinällään tutkita vammaisen/erityisen tulkinnan saaneen ihmisen kokemusta. Tarkoituksena on tutkia erityishuollon ja -opetuksen ammattitoimijoita erityispedagogiikan opinnäytteessä. Tutkimus syyllistyy kuitenkin sananvallan epäämiseen erityiseksi määritellyltä ihmiseltä. Toisaalta se tuo esiin sosiaalisten käytäntöjen ja aineiston saman luonteen. Uskon kuitenkin rakenteita ja valta-asemia paljastavan sekä ammattitoimijoiden diskursseja esittävän tutkimuksen hyödyttävän jatkotutkimusta ja tietenkin ammattitoimijoiden omaa reflektiota.

Varsinkin aineiston myöhempien painosten tekstien kirjoittajat on nimetty, varhaisissa painoksissa kirjoittajat ovat toimineet ainakin nimellisesti työryhmänä. Tässä tutkimuksessa kaikkia tekstejä pyritään tutkimaan osina erityispedagogiikan ja erityisopetuksen kulttuuria ja tekoina sinänsä. Tämä koskee myös aineiston sisältämiä viitteitä, jotka nähdään valintoina ja tekoina. Tarkoitus ei ole ollut henkilöidä tekstejä, mutta aineiston luonteen vuoksi nimetyt kirjoittajat ovat julkista tietoa.

Pohdintaa

Käyttäytymisen problematiikka. Käyttäytymisen erityisyys eri tavoin nimettynä on ollut pakollisen ja yhteisen koulun pulma oppivelvollisuuden alkuaajoista lähti-en (Kivirauma, 2009, s. 35) Kuten tämän tutkimuksen aineistossa käy ilmi tähän pulmaan on etsitty ratkaisua usein lapsen psyko-lääketieteellisesti tulkitusta olemuksesta ja siinä piilevän käyttäytymisen syyn poistamisesta kuntoutuksen ja parantamisen keinoin.

Käyttäytymisen häiriöiden psykiatrinen diagnosointi ja opetuksen ja kasvatuk-sen piirissä tapahtuva saman ilmiön arviointi saattavat palvella täysin erilaisia tavoitteita. Tässä tutkimuksessa erityishuollon ja -opetuksen toimijoiden teks-tien hegemoninen diskurssi erityisestä käyttäytymisestä oli psyko-lääketieteelliseen tulkintaan perustuva ja rakentui psykologisen ja psykiatrisen kielen sanastoon ja lääketieteelliseen lääkärin ja hoidettavan potilaan asetel-maan. Jos inklusiiviset käytännöt halutaan tehdä todeksi käytäntöjen ja raken-teidenkin tasolla, toisenlainen diskurssi ja kulttuurinen muutos saattavat olla välttämättömiä.

Tässä tutkimuksessa halusin tutkia myös tätä hegemonista diskurssia haastavia diskursseja. Näitä vaihtoehtoisia puhetapoja olikin kahdessa ajallisesti viimei-sessä aineistokokonaisuudessa, jotka ajoittuivat peruskoulun jo vakiintunee-seen aikaan 1980-luvulta aina erityisopetusjärjestelmän suurien muutosten ai-kaan 2010-luvulla. Yhteisen ja yleisen koulun perusta näyttäisi mahdollistavan

vaihtoehtoja medikalisoituneelle puheelle. Aineistossa rakentuneet sosiaalisen tulkinnan mukaiset diskurssit ehdottivat käyttäytymisen erityisyyteen rakenteellisia ratkaisuja ja siirsivät katseen yksilön ominaisuuksista yhteiskuntaan. Pedagogisen tulkinnan mukaiset diskurssit esittivät yksilön opettamisen kautta, toisaalta rakentui myös diskurssi koko koulua laajemmankin yhteisön yhteisestä tehtävästä vuorovaikutukseen saattamisesta. Oppimisen- ja koulunkäynnin tuki voidaan nähdä monenlaisten pyrkimysten kautta. Sen ymmärtäminen yhteisöön liittämisen välineenä saattaa olla keino etsiä ratkaisua myös erityisen käyttäytymisen ongelmaan.

Keitä sitten ovat käyttäytymisen vuoksi erityiset? Voiko suomalaisessa yhteiskunnassa havaita sosiaalisia ja kulttuurisia eroja, jotka selittävät eri tavoilla ja erityisissä paikoissa opetettujen ja erityisesti käyttäytyvien arviointia tietyillä tavoilla? Kivirauman (2009, s. 15) mukaan lääketieteellinen ymmärrys erityisyydestä ei riitä tilanteessa, jossa luokan sosiaalinen ja etninen diversiteetti on suuri. Kivirauman esittämän tilanteen jälkeen luokkien sisäinen moninaisuus on lisääntynyt.

Jos joillakin ryhmillä on ylliedustusta tuen tarpeessa ja sijoittumisessa eri tavoin eri tavoin järjestettyyn opetukseen, saattaa olla tarvetta psyko-lääketieteellisen tulkinnan mukaisten yksipuolisten hegemonisten diskurssien uudelleen arviointiin. Toisaalta saattaa olla ongelmallista tulkita joitakin erityisopetuksen/koulukulttuurin pulmia, kuten eri ryhmien inklusion mahdollistamista, vain jonain koulun traditionaalisen ja staattisen kulttuurisena piirteenä, joka selittyy jollakin tulkinnalla tai jollakin diskurssilla. Kyseessä saattaa olla myös moderni ilmiö tietyssä modernissa yhteiskunnallisessa tilanteessa ja suhteessa muuttuviin yhteiskunnallisiin tilanteisiin. Traditionaalisen ja modernin dikotomia koulun kulttuurin kontekstin ymmärtämisessä voidaan tulkita ehkä laajemmin tai ainakin kyseenalaistaa jotkin tulkinnat ilmiöistä. Jos tieteenalaa tai laajemmin kouluinstituutiota pyritään tutkimaan kulttuurisesta näkökulmasta, saattaa meillä olla taipumus selittää näitä kulttuurisia ilmiöitä yhteiskunnallisella vallalla ja hyödyllä kuitenkin jostain ”meidän” (länsimaalaisesta uusliberalistisesta) spesifistä ideologiasta käsin, joka voi itsessään olla individualistinen ja yksilöä ja tämän intressejä korostava.

Erityispedagogiikan kiinnittyminen yhteiskuntaan. Muuttuvaa erityispedagogiikan tieteenalaa ja varsinkin erityisopetuksen muutoksia säätelevät yhteiskunnalliset päätökset sekä valtiollisella että kunnallisella tasolla. Nämä päätökset muokkaavat ainakin erityisopetusta tietyntylaiseksi, mutta kenties myös tieteenalaa, tutkimusta ja opettajakoulutusta.

Tässä tutkimuksessa erityispedagogiikka ja erityisopetus nähtiin kansallisessa kontekstissa. Erityispedagogiikkakin on kansainvälinen tieteenala kansainvälisine yhteyksineen. tieteenala sekä erityisopetus muuttuvat kansainvälisessä yhteyksien ja vuorovaikutusten maailmassa, jota muokkaavat tieteen lisäksi kansallinen ja kansainvälinen talous sekä politiikka. Näiden seurauksena sopimukset ja sitoumukset sekä muuttuvat toimintatavat ovat globaaleja. Kansallinen tutkimus erityisyyden diskursseista lisää ymmärrystä, mutta analyysi laajemmista kansainvälisistä muutoksista voisi tuoda uusia näkökulmia. Kansainväliset julistukset, sopimukset ja sitoumukset vaikuttavat erityispedagogiikkaan ja erityisyyden hahmottamiseen tietyntylaisena, joko konkreettisesti ja velvoittavasti tai promotoimalla jonkin ideologian mukaisia ratkaisuja.

Erityispedagogiikan monitieteisyys ja jatkotutkimusaiheita. Erityispedagogiikkaa pidetään monitieteellisenä tieteenalana, jonka lähtökohdat ovat psykologiassa ja kasvatustieteessä (Kivirauma, 2009, s. 13). Tämä tieteenalan perusasetelma on muuttunut varsinkin vammaistutkimuksen tutkimusasetelmien mukaan tulon kautta (esim. Honkasilta, 2016; Vehkasuo, 2006; Vehmas, 2005). Ehkä erityispedagogiikan tieteenalassa ei ole välttämätöntä tavoitella kiinteää ja rajattua tutkimusparadigmaa, vaan sen arsenaaliin voisi kuulua suuremmassakin määrin myös esimerkiksi filosofian, sosiologian tai antropologian tutkimusasetelmia ja rikasta teoriapohjaa. Varsinkin jos nämä tieteenalat eivät ole sinänsä itse kiinnostuneita erityisyydestä tai koulukontekstista. Vaarana on tietenkin diletantismi ja tieteenalan syvemmän tuntemuksen puute.

Toisaalta lääketiede ja psykologia ovat historiallisesti olennaisesti muokanneet erityispedagogiikkaa ja kasvatustieteitä yleensä (Kivirauma, 2009, s. 13). Tämäkin saattaa johtaa tutkimuksen ja tulkintojen yksipuolisuuteen, eikä takaa esimerkiksi psykologian teorioiden syvää ymmärrystä. Myös Vehkakoski, Teitti-

nen ja Vehmas (2012, s. 254) viittaavat ADHD –diagnoosin yhteydessä tutkimuksen monipuolistumisen tarpeeseen: Yhteiskunnalliseen keskusteluun diagnosoinnin haitoista tulisi osallistua tutkijoita erilaisista teoreettisista lähtökohdista, vammaisjärjestöjä, ammattitoimijoita, lasten vanhempia ja diagnosoitujen itensä

Sahlins`in (1985) teoria kulttuurista ja kategorioiden muutoksesta niiden käytön kautta käytössä herättää kysymyksen siitä, mikä uudenlainen erityisyyden kategorian käyttö muuttaisi sitä. Voisiko koulun instituutionaalinen kulttuurinen jatkumo ja sen uusintaminen olla erityisopetuksen ohella merkityksellistä sellaisen yhtenäisen ja pakollisen koulun muodostamisessa, jossa heterogeenisen oppilasaineksen määrittely ja myös erillään opettaminen on vahva positio. Tämän kulttuurin tai kulttuurien tutkiminen erityispedagogiikan näkökulmasta voisi myös olla antoisaa. Varsinkin eriytyvien koulutuspolkujen uusliberalistisen peruskoulun perinnön kontekstissa.

Edelleen vahvan kulttuurin malli ei ole ainoa antropologian teoria, jolla erityispedagogiikan kentän pulmia ja tieteenalan luonnetta voitaisiin tulkita uudesta näkökulmasta tai tähän tutkimukseen varovaisesti omaksumastani ”luennasta” käsin. Yhden mahdollisuuden uuteen tulkintaan erityisopetusta jakavasta inklusion ja erillään opettamisen keskusteluun voisi tarjota sen tutkiminen Batesonin (1936) komplementaarisen skismogenesiksen teorian kautta, jossa samassa systeemissä erimielisyys syntyy vuorovaikutteisella toistaan ruokkivalla tavalla kulttuurissa jaettujen tärkeiden arvojen omaksumisen, esimerkiksi tuki tai kuntoutusparadigman arvojen kautta.

Lopuksi. Kriittisyys tässä tutkimuksessa kohdistuu erityispedagogiikan ja erityisopetuksen toimijoiden rakentamaan käyttäytymisen erityisyyteen sen esille tuomisen, ei sen negatiivisen arvioinnin merkityksessä. Minulle on erittäin tärkeää mainita, että psykiatriset häiriöt ja niistä johtuva oireilu ovat kärsimystä ja monenlaista ongelmaa aiheuttavia todellisia ilmiöitä, joiden oikea hoito on välttämätöntä ja jota kohdataan myös kouluissa niin kuin kaikkialla muuallakin yhteiskunnassa. Tutkimuksen tarkoitus on nähdä käyttäytymisen erityisyyden määrittely monitahoisena ja merkittävänä osana erityispedagogiikan ja erityisopetuksen kulttuuria ja historiaa. Aineiston eetos on nähdäkseni kuitenkin pää-

sääntöisesti lasten ongelmiin puuttuminen ja auttaminen, yhteiskuntaan mukaan kasvaminen. Vaikka diskursseja sopii tarkastella kriittisesti, ei aineistossa esiintyvien määrittelyjen tavoitteena sinänsä ole leimaaminen. Osassa teksteissä erityisyyden ja erityisen käyttäytymisen määrittelyjä problematisoitiin ja aiempien kirjasarjan tekstejä refleктоitiin jopa kriittisesti.

Johdannossakin lainaamani pyrkimykset asettaa tukea tarvitsevien lasten ja ”suurten massojen” koulunkäynti antagonistiseen suhteeseen ovat kuitenkin ongelmallisia ja erityispedagogiikan ja erityisopetuksen tulee näyttää nämä pyrkimykset ja luonnollistuneet hegemoniset diskurssit myös tavaksi oikeuttaa eriarvoistumista. Ilmeistä ainakin on, että heikoimmassa asemassa koulussa olevat lapset ja heidän opettamisensa on erityisen haavoittuvaa yhteiskunnan muutoksissa ja erilaisissa kriisitilanteissa.

Lähteet

Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampere University Press

Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V. & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/Externalizing Problems: Review and Recommendations for Clinical and Research Applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647-656.

Allen, B. (2005). Foucault's nominalism. Teoksessa Tremain, S. (Toim.) *Foucault and the government of disability* (s. 93–107). Ann Arbor: University of Michigan Press

Alter, P., Walker, J. & Landers, E. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Challenging Behavior and the Impact of Teacher Demographics. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 51–69.

Black, D. W. ja Grant, J. E. (2014). *DSM-5® Guidebook: The Essential Companion to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5. p.). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.

Bateson, G. (1936). 47. Culture Contact and Schismogenesis. *Man*, 36, s. 38.

Barnes, C., 2003. Rehabilitation for disabled people: A 'sick' joke?. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(1), 7–23.

Barnes, C. ja Sheldon, A. (2007). 'Emancipatory' Disability Research and Special Educational Needs. Teoksessa Florian L. (Toim.) *The Sage Handbook of Special Education*. (s. 233-246). London: Sage,

Barnes, C. (2012). Understanding the social model of disability. Past, present and future. Teoksessa Watson, N., Roulstone, A., & Thomas, C. (Toim.). *Routledge handbook of disability studies*. (s. 12–29). London ; New York: Routledge.

Barnes, C. ja Mercer, G. (2010). *Exploring disability: A sociological introduction* (2. p.). Cambridge: Polity.

Castrodale, M., A. (2018). Mobilizing Dis/Ability Research: A Critical Discussion of Qualitative Go-Along Interviews in Practice. *Qualitative Inquiry* 2018. Vol. 24(1), 45-55.

Cheevers, C., Doyle, O. ja McNamara, K. (2010). Child Externalising and Internalising Behaviour in the First Year of School: The Role of Parenting in a Low SES Population. *UCD Geary Institute Discussion Paper Series; WP 10 39*. Dublin: Geary Institute, University College Dublin

Childers, S. M. (2012). Against Simplicity, Against Ethics: Analytics of Disruption as Quasi-Methodology. *Qualitative Inquiry* 2012. Vol. 18(9), 752-761.

Copeland, W. E., Shanahan, L., Costello, E. J. & Angold, A. (2009). Childhood and adolescent psychiatric disorders as predictors of young adult disorders.(Report). *Archives of General Psychiatry*, 66(7), 764–772.

Dirks, M. A., Persram, R., Recchia, H. E. & Howe, N. (2015). Sibling relationships as sources of risk and resilience in the development and maintenance of internalizing and externalizing problems during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 42, 145-155.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge

Farmer, T. W. (2013). When universal approaches and prevention services are not enough: The importance of understanding the stigmatization of special education for students with EBD A response to Kauffman and Badar. *Behavioral Disorders*, 39(1), 32-42.

Foucault, M. & Sivenius, K. (2010). *Seksuaalisuuden historia: Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä* (2., uud. laitos.). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Freedman, J. E. (2016) An analysis of the discourses on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in US special education textbooks, with implications for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20:1, 32-51.

Freedman, J. E., ja Honkasilta, J. (2017). Dictating the boundaries of ab/normality : a critical discourse analysis of the diagnostic criteria for Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Hyperkinetic Disorder. *Disability and Society*, 32 (4), 565-588.

Gallagher, D. J., Connor, D. J. ja Ferri, B. A. (2014). Beyond the far too incessant schism: Special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120-1142.

Gilliom, M. ja Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16(2), 313-333.

Gråsten, H. (2019). Mahdoton yhtälö. Iltalehti. Haettu 6.5.2019
<https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/17022dcc-7940-4fab-ae03-8209682c6cf7>

Hamilton, D. (2009). Implanting impairment: Contextualizing a US special education category. *Disability & Society*, 24(5), 641-652.

Happonen, H. (1998). *Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Hautamäki, J. ja Hiltasvuori, T. (2015) . Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 15–24). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA)

Hepburn, A. Ja Potter, J. (2013). Discourse analytic practise. Teoksessa Seale, C., et al. (toim.) *Qualitative Research Practise* (s. 168-184). SAGE Publication

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. ja Sinivuori, E. (2013). *Tutki ja kirjoita* (17. p.). Helsinki: Tammi.

Honkasilta, J. (2016). *Voices behind and beyond the label : the master narrative of ADHD (de)constructed by diagnosed children and their parents*. Jyväskylän yliopisto

Jahnukainen, M. (2012). Tilastot ja totuus: esimerkkeinä syrjäytyminen, lasten-suojelu ja erityisopetuksen muutos. Teoksessa Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (Toim.) *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä : juhla kirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta* (s. 391–397). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. (Toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 7–12). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA)

Jokinen, A., Juhila, K. ja Suominen, E. (2016). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. ja Suominen, E. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Tampere: Vastapaino

Jokinen, A. ja Juhila, K. (2016). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. ja Suominen, E. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 75–104). Tampere: Vastapaino

Juhila, K. ja Suominen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. ja Suominen, E. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 445-464). Tampere: Vastapaino

Juhila, K.(2016). Miten tarinasta tulee tosi. Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. ja Suominen, E. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 145–178). Tampere: Vastapaino

Kauffman, J. M. & Badar, J. (2013). How We Might Make Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders Less Stigmatizing. *Behavioral Disorders*, 39(1), 16-27.

Keller, r. (2017) *Has Critique Run Out of Steam? – On Discourse Research as Critical Inquiry*. Qualitative Inquiry 2017. Vol. 23(1) 58-68.

Kiikeri, M. ja Ylikoski, P. (2004). *Tiede tutkimuskohteena: Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Kivirauma, J. (1989). *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985: Special education and the state school system 1921-1985*. Turku: Turun yliopisto.

Kivirauma, J. (2004). Scientific revolutions in special education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 123-143.

Kivirauma, J. (2009). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (Toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 11–23). Helsinki: WSOYpro

Kivirauma, J. (2009). Erityisopetuksen suuntaviivat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (Toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 25–45). Helsinki: WSOYpro

Kivirauma, J. (2010). Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. *Kasvatus & Aika*, 4/4. 100–107.

Kivirauma, J. ja Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*, 53(3), 283-302.

Kuhn, T. S. ja Pietiläinen, K. (1994). *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Helsinki: Art House.

Lee, E. J. ja Stone, S. I. (2012). Co-Occurring Internalizing and Externalizing Behavioral Problems: The Mediating Effect of Negative Self-Concept. *J Youth Adolescence* 41, 717–731.

Lester, J., N. ja Nussbaum, E. A. (2018). *”Reclaiming Disability in Critical Qualitative Research: Introduction to the Special Issue*. Qualitative Inquiry 2018. Vol. 24(1), 3–7.

Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. (Toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 43–78). Jyväskylä: Suomen Kasvatus-tieteellinen Seura (FERA)

Lintuvuri, M., Hautamäki, J. ja Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus ja aika*. 11(4) 2017, 4–21.

Lönnqvist, J.(2014a). Käyttäytymis- ja hillitsemishäiriöt. Teoksessa Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (Toim.) , *Psykiatria* (11. uud. p.) (s. 453–462). Helsinki: Duodecim.

Lönnqvist, J.(2014b).Mielenterveyden häiriöiden diagnostiikka ja luokittelu. Teoksessa Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (Toim.) *Psykiatria* (11. uud. p.) (s. 57–86). Helsinki: Duodecim.

Marty, M. ja Segal, D. (2015). DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

Moilanen, K. L., Shaw, D. S. & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22(3), 635-653.

Niemi, A.-M., ja Mietola, R. (2017). Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 218–229.

Nikander, P. (2017). Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. Ja Hyvärinen, M. (Toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 242-268). Vastapaino: Tampere

oaj.fi. Erytispedagogiikan professorit: Vain tuettu inklusio toimii. Haettu 6.5.2019

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/erityispedagogiikan-professorit-vain-tuettu-inkluisio-toimii/>

Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Oliver, M. ja Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7). 1024-1026.

Olkin, R. (2002). *Could you hold the door for me? Including disability in diversity*. Cultural diversity & ethnic minority psychology, 8. 130-137.

Olkin, R., & Pledger, C. (2003). *Can disability studies and psychology join hands?* American Psychologist, 58(4), 296-304.

Perusopetuslaki. Haettu 24.9.2019

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Haettu 24.9.2019

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Prior, L. (2013). Documents, Teoksessa Seale, C., et al.(Toim.) *Qualitative Research Practise* (s. 345-360). SAGE Publications

Quarto, T. (2018). *Individual differences in emotion processing*. Helsinki: University of Helsinki.

Qvarsebo, J. (2018). Fabricating and Governing the Swedish School Pupil: The Swedish Post-War School Reform and Changing Discourses of Discipline and Behaviour. *Nordic Journal Of Educational History*, 5(2), 111–130.

Rinne, R. (2012). Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (Toim.) *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä : juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta* (s. 27–55). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Ritakallio, M., Koivisto, A., Von Der Pahlen, B., Pelkonen, M., Marttunen, M. & Kaltiala-Heino, R. (2008). Continuity, comorbidity and longitudinal associations between depression and antisocial behaviour in middle adolescence: A 2-year prospective follow-up study. *Journal of Adolescence*, 31(3). 355-370.

Robbins, J. (2016). How Long is a Longue Duree? Structure, Duration, And the Cultural Analysis on Cultural Change. Teoksessa Golub, A., Kelly, J. D. & Rosenblatt, D. (Toim.) *A practice of anthropology: The thought and influence of Marshall Sahlins*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Ruoho, K. ja Ihatsu, M. (2012). Psykiatrinen DSM-luokittelu ja käytöksen ongelmat. Teoksessa Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (toim.) *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä : juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta* (s. 259–286). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. Ja Hyvärinen, M. (2017) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (Toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Vastapaino: Tampere

Sahlins, M. (1985). *Islands of history*. Chicago: University of Chicago Press.

Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.166-190). (Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura; Nro 165). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja, 37(4), s. 326–342.

Seppänen, P., Rinne, R. ja Sairanen, V. (2012). Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* YP 77:1, s. 16–33.

Shakespeare, T. (2013). The Social Model of Disability. Teoksessa Davis, L. J. (Toim.). *The disability studies reader* (4. p.) (s. 214–221). New York London: Routledge.

Shakespeare, T. (2015). Introduction. Teoksessa Shakespeare, T. (Toim.). *Disability research today: International perspectives* (s. 1–4). Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.

Simola, H. (2002) From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s, *History of Education*, 31:3, s. 207-226.

Simola, H. (2012). Koulun kehittäminen ja koulutussosiologia. Teoksessa Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (toim.) *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä : juhla- ja kirjastojoel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta* (s. 441–465). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Sullivan, A. L. (2017). Wading through quicksand: Making sense of minority disproportionality in identification of emotional disturbance. *Behavioral Disorders*, 43(1), 244-252.

thl.fi Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos, ICD-10. Haettu 7.10.2019 <https://koodistopalvelu.kanta.fi/codeserver/pages/classification-view-page.xhtml?classificationKey=23&versionKey=58>

Vehkakoski, T. (2006). *Leimattu Lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmistä puheissa ja teksteissä*. Jyväskylän yliopisto

Vehkakoski, T., Teittinen, A. ja Vehmas, S. (2012). ADHD ja moraalinen vastuu. Teoksessa Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (Toim.) *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä : juhla- ja kirjastojoel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta* (s. 243–257). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Vehmas, S. (2004). Ethical Analysis of the Concept of Disability. *Mental Retardation: A Journal of Practices, Policy and Perspectives*, 42(3), 209–222.

Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus

Vehmas, S. (2010). Special needs: A philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*. 14:1, 87–96.

Wodak, R. (2013). Critical discourse analysis. Teoksessa Seale, C., et al. (Toim.) *Qualitative Research Practise* (s. 186-201). SAGE Publications

Liitteet

LIITE 1

Tutkimuksessa käytetyt ”Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa” -kirjasarjan painokset

1. painos

Raitasuo, K. (toim.) (1954). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

2. painos

Raitasuo, K. (toim.) (1955). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Pieksämäki: Lastensuojelun keskusliitto

3. painos

Suometsä, S. (toim.) (1959). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Pieksämäki: Lastensuojelun keskusliitto

4. painos

Suometsä, S. (toim.) (1962). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Pieksämäki: Lastensuojelun keskusliitto

5. painos

Suometsä, S. (toim.) (1966). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

6. painos

Suometsä, S. (toim.) (1970). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

7. painos

Suometsä, S. (toim.) (1977). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

8. painos

Runsas, R. (toim.) (1979). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

9. painos

Runsas, R. (toim.) (1986). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

10. painos

Runsas, R. (toim.) (1991). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

11. painos

Jahnukainen, M. (toim.) (2001). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

11. täydennetty/12. painos

Jahnukainen, M. (toim.) (2002). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto

13. painos

Jahnukainen, M. (toim.) (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.